علم نفس الطفولة

الدكتور
محمد محمود عبد الرحمن



info.daralbedayah@yahoo.com
خبراء الكتاب الاكاديمي

قال تعالى: ﴿قُل لَّوْ كَانَ ٱلْبَحْرُ مِدَادًا لِّكَلِمَٰتِ رَبِّى لَنَفِدَ ٱلْبَحْرُ قَبْلَ أَن تَنفَدَ كَلِمَٰتُ رَبِّى وَلَوْ جِئْنَا بِمِثْلِهِۦ مَدَدًا (١٠٩)﴾

علم نفس الطفولة

علم نفس الطفولة

الدكتور
محمد محمود عبد الرحمن

الطبعة الأولى
2013م – 1434هـ



دار البداية ناشرون وموزعون

المملكة الأردنية الهاشمية
رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية
(2012 /7 / 2592)

155.4
عبد الرحمن، محمد محمود
علم نفس الطفولة/ محمد محمود عبد الرحمن. عمان: دار البداية ناشرون وموزعون، 2012.
( ) ص.
ر.أ.: (2592/ 7 / 2012)
الواصفات: /علم نفس الطفولة// الأطفال/
*يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى .



الطبعة الأولى

2013م/1434هـ



دار البداية ناشرون وموزعون
عمان - وسط البلد
هاتف: 4640679 6 962+ تلفاكس: 4640597 6 962+
ص.ب 510336 عمان 11151 الأردن
Info.daralbedayah@yahoo.com

مختصون بإنتاج الكتاب الجامعي
ISBN: 978-9957-82-190-6 (ردمك)

الفهرس

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

الفصل السادس

الدافعية – الدوافع الاجتماعية أو الثانوية

الفصل السابع

الحياة المدرسية

الفصل الثامن

مشكلات الطفولة والمراهقة - التعرف على السلوك وتوجيهه

الموضوع	الصفحة

الفصل التاسع

مشكلات الطفولة والمراهقة – مبادئ النمو العضوي

الموضوع	الصفحة

الفصل العاشر

مشكلات النشىء - الخوف وضعف الثقة بالنفس

الفصل الحادي عشر

صعوبات النطق

الفصل الثاني عشر

مشكلات النشىء - الكذب

المقدمة

نتناول في كتابنا هذا أبرز موضوع إن لم من أهم الموضوعات الإنسانية والتي تهم الشريحة الأكبر من شرائح المجتمع الواحد لما له من تبيان وتفسير النواحي النفسية والنمائية للأطفال، حيث أن مجتمعاتنا العربية تتميز بأنها مجتمعات فتية بسبب أن غالبية سكانها من الشباب والأطفال خلافاً للمجتمعات الغربية التي تتميز بأنها مجتمعات كهولية، لذا تولى هذا العلم اهتماماً كبيراً من قبل العديد من علماء النفس والباحثين وكل من يهتم بفئة الأطفال، حيث اشتمل كتابنا هذا على العديد من الموضوعات ذات العلاقة بالطفل وطبيعته النمائية والنفسية وكيفية التعامل معه وفق أحدث الأساليب والطرق الفعالة لتوجيه سلوكهم نحو الوجهة السليمة والصحيحة، آملين أن يقدم كتابنا هذا كل ما يساعد المعلم والمربي والأهل والمهتمين بعالم الطفل على تفهم نفسية أطفالنا والعمل على إشباع حاجاتهم.

المؤلف

الفصل الأول **************** 1

تاريخ علم النفس

تاريخ علم النفس

لكل علم تاريخ وقبل كل تاريخ ماضي ويمتد تاريخ علم النفس بامتداد تاريخ الإنسان وتفسيراته المختلفة لسلوكه سواء كانت هذه التفسيرات خرافية أو واقعية، وسواء سليمة أو خاطئة.

يمكن رصد بدايات تاريخ علم النفس مع كتابات الفلاسفة الإغريق مثل أفلاطون وأرسطو أو ربما قبل ذلك غير أن علم النفس ظهر بوصفه علما في القرن التاسع عشر.

ترجع دراسة علم النفس في سياق فلسفي إلى الحضارات اليونانية والصينية والهندية القديمة، وقد بدأ علم النفس في اتخاذ أشكال علاجية وتجريبية أكثر من ذي قبل في عصر علماء النفس المسلمين وعلماء الطبيعة الذي ظهروا في القرون الوسطى وقاموا ببناء مستشفيات للعلاج النفسي، وفي عام 1802، ساعد العالم النفسي الفرنسي "بيير كابينس" في استكشاف علم النفس البيولوجي بالمقال الذي كتبه باسم *de l'homme Rapports du physique et du moral* والذي يتناول فيه العلاقات التي تربط بين الجانبين المادي والمعنوي بالإنسان، لقد اعتمد "كابينس" في وصفه للعقل البشري على ما تحصل عليه من معلومات من دراساته السابقة لعلم الأحياء وحاول إثبات أن الإحساس والروح من الخواص المرتبطة بالجهاز العصبي، وعلى الرغم من أن تاريخ التجارب النفسية يرجع إلى الفترة التي ظهر بها كتاب المناظر للعالم المسلم "يسري أحمد إبراهيم غابه" في عام 2003، فقد ظهر علم النفس كمجال تجريبي مستقل بذاته عام 1879، حدث ذلك عندما قام عالم النفس الألماني "ويليام فونت" بإنشاء أول معمل متخصص في الأبحاث النفسية في جامعة "ليبزج" الألمانية، الأمر الذي جعله يعرف باسم "أبو علم النفس"، ويعتبر عام 1879 بذلك هو عام ولادة علم النفس وظهوره للنور، وقد أصدر الفيلسوف الأمريكي "وليم جيمس" كتابه الذي يعتبر نواة تطور هذا العلم

ويحمل اسم *Psychology Principles of* عام 1890وقد وضع بهذا الكتاب أسس العديد من الأسئلة التي سيركز علماء النفس على إيجاد إجابات عنها في السنوات التالية لصدور الكتاب، ومن الشخصيات المهمة الأخرى التي كانت لها إسهامات في المرحلة الأولى لهذا العلم "هيرمن إبنجهاوس" (1850-1909) وهو من رواد مجال الدراسات التجريبية المتعلقة بذاكرة الإنسان والتي أجريت في جامعة برلين، هذا إلى جانب عالم النفس الروسي "إيفان بافلوف" (1849-1936) الذي بحث عملية التعلم التي يشار إليها الآن باسم نظرية الارتباط الشرطي الكلاسيكية.

التحليل النفسي:

لقد قام طبيب الأمراض العصبية النمساوي "سيجموند فرويد" منذ فترة التسعينيات بالقرن التاسع عشر وحتى وفاته عام 1939 بتأسيس أسلوب العلاج النفسي المعروف باسم التحليل النفسي.. اعتمد "فرويد" بشكل كبير في فهمه للعقل البشري على الأساليب التفسيرية واستكشاف المشاعر والأفكار الخفية (الاستبطان) والملاحظات الإكلينكية، وقد ركز بشكل خاص على حل الصراع الذي يحدث في العقل الباطن والتخلص من حالة التوتر العقلي، كما ركز على علم النفس المرضي، وقد ذاع صيت نظريات "فرويد" في علم النفس، ويرجع السبب الأساسي في ذلك إلى تناولها لموضوعات، مثل الجنس والكبت والعقل الباطن على أنها من الجوانب العامة للتطور النفسي، كانت تعتبر تلك الموضوعات من المحظورات التي لا يمكن الاقتراب منها أو التحدث عنها، ولكن "فرويد" نجح في تناولها وشرحها بطريقة لائقة ومهذبة، لقد عُرف "فرويد" بتقسيمه للعقل البشري إلى ثلاثة أجزاء تأتي على هذا الترتيب ألهوا والأنا والأنا الأعلى ونظرياته عن عقدة أوديب، ولكن إسهاماته التي ستظل باقية أبد الدهر في هذا العلم لا تتمثل فيما اشتملت عليه النظريات التي قام بإرسائها فيه ولا على تقسيمه للعقل البشري على النحو السابق الإشارة إليه، بل بالابتكارات التي جاء بها في المجال الإكلينيكي لعلم النفس، مثل أسلوب التداعي الحر واهتمامه بتفسير الأحلام على أسس تحليلية،

لقد كان لفكر وآراء "فرويد" بالغ الأثر على الطبيب النفسي السويسري الأصل "كارل جانج" والذي أصبح علم النفس التحليلي الذي أبتكره هذا الطبيب بديلاً لعلم نفس الأعماق، ومن بين المفكرين الذين ذاع صيتهم في مجال التحليل النفسي في منتصف القرن العشرين "آنا فرويد" ابنة "سيجموند فرويد" و"إيريك إيريكسون" عالم النفس الألماني - الأمريكي و"ميلاني كلين" المحللة النفسية الأسترالية - الإنجليزية والمحلل النفسي والطبيب "دي دبيلو وينيكوت" وعالمة النفس الألمانية "كارين هورني" وعالم النفس والفيلسوف الألماني "إيريك فروم" والطبيب النفسي الإنجليزي "جون باولباي"، يشتمل مجال التحليل النفسي الحديث على عدد من المدارس الفكرية المختلفة والتي تشتمل بدورها على علم نفس الأنا والعلاقات الموضوعية والعلاقات الشخصية المتبادلة وأسلوب التحليل النفسي للعالم "لاكان" والتحليل النفسي المرتبط بالعلاقات، وقد أدى تعديل نظريات "جانج" إلى ظهور النموذج البدائي والمدارس المنهجية للفكر النفسي، حاول الفيلسوف النمساوي - البريطاني "كارل بوبر" إثبات أن نظريات "فرويد" في مجال التحليل النفسي تم تقديمها بطريقة غير معتمدة على التجربة والاختبار، تعتمد أقسام علم النفس في الجامعات الأمريكية اليوم على التوجه العلمي وتم تهميش فكر "فرويد" ونظريته والنظر إليها على أنها ابتكار تاريخي عفا عليه الزمن، وذلك استنادًا إلى الدراسة التي أجرتها مؤخرًا الجمعية الأمريكية للطب النفسي، ومع ذلك، قام مؤخرًا عالم الأعصاب الجنوب أفريقي "مارك سولمز" وغيره من الباحثين في المجال الطبي الجديد والمعاصر الذي يحمل اسم التحليل النفسي العصبي بالدفاع عن بعض الأفكار التي جاء بها "فرويد" مستندين على أسس علمية ثابتة، مشيراً إلى تكوينات المخ التي ترتبط بمفاهيم "فرويد"، مثل اللبيدو (الشهوة الجنسية) والدوافع والعقل الباطن (اللاشعور) والكبت..

المدرسة السلوكية

يرجع ظهور المدرسة السلوكية من ناحية إلى انتشار معامل الأبحاث التي تجري تجاربها على الحيوانات، ومن ناحية أخرى كرد فعل لظهور علم النفس الدينامي على يد "فرويد" والذي كان من الصعب اختباره على نحو تجريبي، ذلك لأنه يميل إلى الاعتماد على دراسات الحالة والتجارب الإكلينيكية وتعامل بصورة موسعة مع الظواهر النفسية الداخلية التي كان من الصعب تعريفها أو تحديدها بطريقة عملية، علاوة على ذلك، وعلى النقيض من الطريقة التي استخدمها علماء النفس الأوائل "ولهلم فونت" و"وليم جيمس" اللذان درسا العقل اعتمادًا على أسلوب الاستبطان، فقد جاء علماء المدرسة السلوكية ليثبتوا بالبرهان أن ما يحويه العقل البشري ليس متاحًا للفحص والتدقيق العلمي وأن علم النفس العلمي يجب أن يهتم فقط بدراسة السلوك الذي يخضع للملاحظة (السلوك الظاهري)، لم يكن هناك اهتماماً بالتمثيل الداخلي أو العقل، لقد ظهرت المدرسة السلوكية في أوائل القرن العشرين على يد عالم النفسي الأمريكي "جون بي واطسن" ليأتي من بعده عدد من علماء النفس الأميركيين الذين أكدوا عليه وعملوا على انتشاره، مثل "إدوارد ثورندايك" و"كلارك إل هال" و"إدوارد سي تولمان" ومن بعدهم "بي إف سكنر".

تختلف المدرسة السلوكية عن غيرها من المدارس النفسية لعدة أسباب، يركز علماء المدرسة السلوكية على العلاقات بين البيئة وسلوك الإنسان وتحليل السلوك الظاهري والسلوك المستتر (الباطني) على أنه وظيفة الكائن الحي في التفاعل مع بيئته، ولا يرفض هؤلاء العلماء دراسة الأحداث الظاهرة أو المستترة (مثل، الأحلام)، ولكنهم يرفضون الافتراض القائم على وجود كيان مستقل وعرضي داخل الكائن الحي هو الذي يتسبب في السلوك الظاهري (مثل، الكلام والمشي) أو السلوك المستتر (مثل، الأحلام والتخيل)، إن بعض المصطلحات، مثل "العقل" أو "الوعي" لا يستخدمها علماء المدرسة السلوكية؛ حيث أنها لا تصف

أحداثًا نفسية فعلية (مثل، التخيل) ولكنهم يستخدمونها على أنها كيانات وصفية توجد بصورة خفية في الكائن الحي، بل على العكس، يتعامل هؤلاء العلماء مع الأحداث الخاصة مثل السلوك ويعملون على تحليلها بالطريقة نفسها التي يحللون بها السلوك الظاهري، ويشير السلوك إلى أحداث مادية يمر بها الكائن الحي والتي تكون ظاهرية أو خاصة، يعتبر الكثيرون البحث النقدي للعالم اللغوي الأمريكي "ناعوم تشوميسكي" الذي تناول فيه نموذج علماء المدرسة السلوكية الخاص باكتساب اللغة على أنه السبب الأساسي في تراجع وتدهور الشهرة العارمة التي حظت بها المدرسة السلوكية، ولكن المدرسة السلوكية التي أسسها "سكنر" لم تمت وتندثر من الوجود، وربما يرجع السبب في ذلك إلى قيامه بتطبيقات عملية ناجحة، وعلى الرغم من ذلك، فقد ساعد انتشار شهرة المدرسة السلوكية على أنها نموذج مهم ورئيسي من فروع علم النفس في إيجاد نموذج جديد غاية في القوة وهو الاتجاهات المعرفية.

علم النفس الإنساني والوجودي

Humanistic psychology

لقد تطور علم النفس الإنساني في فترة الخمسينيات من القرن العشرين كرد فعل لظهور المدرسة السلوكية والتحليل النفسي، وباستخدام علم نفس الظواهرتية والذاتية المتبادلة وصيغ المتكلم التي تعبر عن الأنا والذاتية، حاول أسلوب علم النفس الإنساني إلقاء نظرة خاطفة على الإنسان ككل وليس على مجرد جوانب من شخصيته أو الوظائف المعرفية، ركز علماء علم النفس الإنساني على القضايا الإنسانية غير العادية والقضايا الأساسية للحياة، مثل الهوية الشخصية والموت والشعور بالوحدة والحرية ومعنى الحياة، هناك العديد من العوامل التي تميز بين أسلوب علم النفس الإنساني وغيره من الأساليب الموجودة في علم النفس، تشتمل هذه العوامل على التأكيد على معنى الذات ورفض الجبرية والاهتمام بالنمو الإيجابي للذات بدلاً من علم الباثولوجي (علم الأمراض)، يعد

عالم النفس الأمريكي "أبراهام ماسلو" واحداً من مؤسسي النظريات التي قامت عليها هذه المدرسة الفكرية والذي رتب حاجات الإنسان في صورة تسلسل هرمي، كما يوجد "كارل روجرز" الذي قام بإنشاء وتطوير أسلوب العلاج النفسي المتمركز حول المريض والطبيب النفسي الأماني - الأمريكي "فريتز بيرلز" الذي ساعد في إيجاد وتطوير طريقة العلاج الجشطالي (*Gestalt Therapy*)، لقد أصبحت طريقة العلاج هذه غاية في الأهمية والتأثير لدرجة أنه أطلق عليها اسم "القوة الثالثة" في علم النفس والمدرسة السلوكية والتحليل النفسي.

يتجه التأثر الشديد بما توصل إليه الفيلسوف الألماني "مارتن هيدجر" والفيلسوف الدنمركي "سورين كيركجارد"، ظهر على يد عالم النفس الأمريكي "رولو ماي" - الذي تدرب على استخدام التحليل النفسي - في فترتي الخمسينيات والستينيات من القرن العشرين فرعاً جديداً من علم النفس يعتمد على التحليل الوجودي، حاول علماء النفس الوجوديون إثبات أن البشر لا بد أن يسلموا بفكرة أنهم فانون وأن تسليمهم بهذه الفكرة سيجعلهم يتقبلون فكرة أنهم أحرار، ومن ثم، سيملكون إرادة حرة وحرية الدفاع عن آمالهم ومعتقداتهم بالحياة ليشكل بها كل واحد منهم شخصيته وطريقه الهادف في الحياة، لقد اعتقد "ماي" أنه من أهم عناصر عملية صنع هدف أو معنى بالحياة هو البحث عن النماذج الأسطورية أو المثالية التي يمكن للمرء الاقتضاء بها، ووفقًا للفكر الوجودي، لا يأتي البحث عن الهدف من مجرد قبول فكرة الفناء، ولكن من الممكن أن يلقي العمل على تحقيقه بظلاله أيضًا على فكرة الموت وتوقع حدوثه في أي وقت، وهذا ما أشار إليه الطبيب النفسي الوجودي النمساوي الجنسية "فيكتور فرانكل"، أحد الناجين من المحرقة النازية (الهولوكوست): "إننا - نحن - الذين عشنا في معسكرات الاعتقال نستطيع تذكر الرجال الذين كانوا يسيرون بين الأكواخ ليبثوا بين ساكنيها مشاعر المواساة ويقدموا لهم آخر ما يتملكونه من طعام، وعلى الرغم من قلة عدد هؤلاء الرجال، فإنهم قدموا دليلاً قاطعاً على أن الإنسان قد يسلب منه كل شيء إلا شيء واحد ألا وهو اختياره للموقف الذي سيتخذه في ظل أية مجموعة من الظروف

واختياره لطريقه بالحياة"، لقد كان "ماي" من أوائل الذين ساعدوا في تطوير العلاج الوجودي، كما قام "فرانكل" بابتكار شكل جديد لهذا الأسلوب العلاج اسماه *logotherapy* والذي يعني أيضًا العلاج الوجودي، وإلى جانب كل من "ماي" و"فرانكل"، هناك المحلل النفسي السويسري "لودفيج بينسوانجر" والعالم النفسي الأمريكي "جورج كيلي" اللذان يمكن القول إنهما ينتميان للمدرسة الوجودية، وقد سعى علماء النفس الذين ينتمون إلى كل من المدرسة الوجودية والمدرسة الإنسانية إلى إثبات أنه لا بد للناس من الكفاح للوصول إلى كامل الإمكانات الموجودة بداخلهم، وفي حين اعتقد علماء النفس من المدرسة الإنسانية أن هذا النوع من الكفاح يعد أمراً فطرياً، فإن علماء النفس الذين ينتمون إلى المدرسة الوجودية رؤوا أن هذا الكفاح يأتي بعد شعور القلق أو الحصر النفسي الناتج عن التفكر في موضوعات، مثل الفناء والحرية والمسئولية.

المدرسة المعرفية:

Cognitive psychology

لقد احتلت المدرسة السلوكية مركز الصدارة في مجال دراسة علم النفس في أمريكا على مدار النصف الأول من القرن العشرين، أما اليوم، أصبح علم النفس المعرفي هو الفرع المسيطر على مجال الدراسة بهذا العلم، لقد كان انتقاد "تشوميسكي" عام 1959 لما كتبه "سكنر" في *Verbal Behavior* بمثابة تحدي لأساليب علماء النفس السلوكيين في دراسات السلوك واللغة التي ذاع صيتها في ذلك الوقت وساهمت في ظهور الثورة المعرفية كفرع جديد من فروع علم النفس، لقد انتقده "تشوميسكي" بشدة لما اعتبره مفاهيم اعتباطية تحمل أسماء "المثير" و"الاستجابة" و"التعزيز" والتي استعارها "سكنر" من التجارب المعملية التي أجراها على الحيوانات، حاول "تشوميسكي" إثبات أن مفاهيم "سكنر" قد يمكن تطبيقها على السلوك البشري المعقد فقط، مثل اكتساب اللغة، ولكن بطريقة غير واضحة وسطحية، لقد أكد "تشوميسكي" على أن البحث والتحليل لا بد ألا يتجاهلا الدور

الذي يلعبه الطفل في عملية اكتسابه اللغة وتعلمها وسلم بأن الإنسان يولد ولديه قدرة طبيعية على اكتساب اللغة، إن ما قدمه العالم النفسي "ألبرت باندورا" الذي أرسى نظرية التعلم الاجتماعي أظهر أن الأطفال يمكن أن يتعلموا العدوانية من خلال التعلم القائم على الملاحظة لمثال حي لها دون حدوث أي تغيير في سلوكهم الظاهري، وهو أمر لا بد من وضعه في الحسبان من خلال العمليات الداخلية.

مع ظهور علوم الحاسب الآلي والذكاء الاصطناعي، بدأت تظهر المناظرات بين طريقة الإنسان في معالجة المعلومات وطريقة الآلات، وقد أدى هذا التناظر، إضافة إلى الافتراضات التي تعتمد على وجود التمثيل العقلي وأنه يمكن الاستدلال على الحالات العقلية والعمليات من خلال التجربة العلمية في المعامل، إلى ظهور علم النفس المعرفي كنموذج مبسط ومشهور لدراسة العقل، هذا بالإضافة إلى أن هدف الحصول على فهم أفضل للعمليات العسكرية منذ اندلاع الحرب العالمية الثانية دعم الأبحاث التي أجريت في مجال المعرفة، يختلف علم النفس المعرفي عن غيره من فروع علم النفس في نقطتين أساسيتين، أولاً، إنه يقبل باستخدام الطريقة العلمية ويرفض بشكل عام أسلوب الاستبطان كطريقة للفحص والبحث، ذلك على عكس الأساليب التي تركز على الرمزية، مثل علم النفس الدينامي الذي يرجع أصله إلى "فرويد"، ثانياً، إنه يقر بشكل صريح بوجود حالات عقلية داخلية، مثل الإيمان والرغبة والدافع، وهو أمر لا تقره المدرسة السلوكية، وفي الواقع، اهتم علماء علم النفس المعرفي - مثلهم مثل "فرويد" وعلماء نفس الأعماق - بدراسة ظاهرة العقل الباطن التي تتضمن الكبت، ولكن فضل علماء علم النفس المعرفي استكشاف هذه الظواهر اعتماداً على العناصر التي يتم تحديدها بشكل عملي، مثل العمليات التي تحدث تحت عتبة الإدراك وفي الذاكرة الضمنية والتي يسهل فحصهم بشكل تجريبي، علاوة على ذلك، عكف علماء علم النفس المعرفي على دراسة هذه العناصر لشكهم في وجودها، فعلى سبيل المثال، استخدمت عالمة النفس الأمريكية "إليزابيث لوفتس" الأساليب التجريبية لتوضيح الطرق التي يمكن بها إخراج الذكريات بواسطة الإبداع بدلاً من العمل على إخراجها عن طريق التخلص

من الكبت، وقبل ظهور الثورة المعرفية في علم النفس بعقود طويلة، كان "هيرمن إبنجهاوس" أول من استخدم الطريقة التجريبية في دراسة الذاكرة وسعى إلى إثبات أن العمليات العقلية العليا ليست خفية، بل ويمكن دراستها بالأسلوب التجريبي، أصبحت الروابط التي تصل بين النشاط النفسي والعقل ووظيفة الجهاز العصبي مفهومة ويرجع الفضل في ذلك بشكل جزئي إلى التجارب التي أجراها عدد من العلماء، مثل "تشارلز شيرينجتون" العالم الأمريكي المختص بدراسة الجهاز العصبي والعالم النفسي الكندي "دونالد هيب"، في حين أن باقي الفضل يرجع إلى الدراسات التي أجريت على الأشخاص الذين تعرضوا لإصابات في المخ، لقد تم استكشاف ودراسة العلاقات التي تربط بين العقل والجسد بشكل مفصل بواسطة علماء النفس المعنيين بدراسة الروابط العصبية المعرفية، وبالتطور الذي طرأ على تقنيات قياس وظائف المخ، شهد كل من علم النفس العصبي وعلم دراسة الجهاز العصبي المعرفي نشاطًا متزايدًا في البحث والدراسة في علم النفس الحديث، أصبح علم النفس المعرفي فرعًا من الفروع التي تقع تحت مظلة العلوم المعرفية والتي منها فلسفة العقل وعلوم الحاسب الآلي وعلم دراسة الأعصاب.

المدارس الفكرية:

List of psychological schools

طالبت العديد من المدارس الفكرية بوجود نموذج معين لاستخدمه كنظرية إرشادية يساعد في شرح كل أو غالبية السلوك الإنساني، ولقد لاقت هذه المدارس فترات من الازدهار والنجاح وأخرى من التضاؤل والانحصار على مر العصور، قد يعتقد بعض علماء النفس أنهم تلامذة لمدرسة فكرية بعينها ويرفضون المدارس الأخرى، ذلك على الرغم من أن الغالبية العظمى منهم يعتبرون أن كل مدرسة فكرية تحمل أسلوبًا من أساليب التعرف على العقل وفهمه وليس من الضروري أن كل مدرسة تمتلك نظريات خاصة بها لا يمكن جمعها مع نظريات المدارس الأخرى، واعتمادًا على الأسئلة الأربعة التي طرحها "تينبرجن"، يمكن وضع إطار

عمل يضم كل مجالات البحث في علم النفس (بما في ذلك البحث في مجال علم الأنثروبولوجي والعلوم الإنسانية).

وفي العصور الحديثة، تبنى علم النفس نظرة شاملة ومتكاملة في فهم الوعي والسلوك والتفاعل الاجتماعي، ويتم الإشارة إلى هذه النظرة عمومًا على أنها النموذج البيولوجي النفسي الاجتماعي، إن الفكرة الأساسية القائم عليه النموذج البيولوجي النفسي الاجتماعي هو أن أية عملية عقلية أو سلوكية تؤثر وتتأثر بعوامل اجتماعية ونفسية وبيولوجية تتداخل مع بعضها بطريقة ديناميكية، يشير الجانب النفسي إلى الدور الذي تلعبه كل من المعرفة والانفعالات في أية ظواهر نفسية، مثل تأثير المزاج الشخصي ومعتقدات وتوقعات الشخص على رد فعله تجاه حدث ما، أما الجانب البيولوجي، فيشير إلى الدور الذي تلعبه العوامل البيولوجية في الظواهر النفسية، مثل تأثير بيئة فترة ما قبل الولادة على نمو العقل والقدرات المعرفية للشخص أو تأثير الجينات على ميول الشخص، في حين يشير الجانب الثقافي الاجتماعي إلى الدور الذي تلعبه كل من البيئة الاجتماعية والثقافية في ظاهرة نفسية محددة، مثل تأثير الآباء أو الأقران على سلوكيات أو سمات الشخص.

المجالات الفرعية في علم النفس

يغطي علم النفس فروعاً متعددة ويشتمل على العديد من المناهج المختلفة الخاصة بدراسة العمليات العقلية والسلوك، فيما يلي أكبر مجالات البحث التي يغطيها علم النفس، توجد قائمة مفصلة بالمجالات والنواحي الفرعية المشتمل عليها علم النفس والتي يمكن العثور عليها في قائمة موضوعات علم النفس وقائمة المجالات الفرعية لعلم النفس.

علم نفس الشواذ: علم النفس الشاذة

يعمد علم نفس الشواذ إلى دراسة السلوك غير السوي بهدف وصف وتوقع وشرح وتغيير الأنماط غير السوية (الشاذة) للتصرفات والأفعال، يدرس هذا الفرع من علم النفس طبيعة علم النفس المرضي وأسبابه ويتم تطبيق هذه المعرفة في علم النفس الإكلينيكي بهدف معالجة المرضى الذي يعانون من اضطرابات نفسية، يمكن أن يكون من الصعب وضع خط فاصل بين السلوكيات الشاذة والطبيعية، وبصفة عامة، يمكن القول إن السلوكيات غير السوية (الشاذة) لا بد أن تكون سلوكيات ناتجة عن سوء التكيف وتُعرض الشخص لاضطرابات خطيرة بحيث يتم الاهتمام بها وبحثها بشكل إكلينيكي، ووفقاً للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية، يمكن النظر إلى سلوكيات ما على أنها سلوكيات شاذة إذا صاحبتها مشاعر العجز أو الإحباط أو خرق للأعراف الاجتماعية أو خلل وظيفي.

علم النفس البيولوجي

علم النفس البيولوجي و *Neuropsychology* وعلم النفس الفسيولوجي وعلوم عصبية.

يقوم هذا الفرع من علم النفس على الدراسة العلمية للركائز البيولوجية لكل من السلوك والحالات العقلية، يرى هذا الفرع من علم النفس بصفة عامة أن السلوك يرتبط بشكل متداخل مع الجهاز العصبي، كما يرى علماء علم النفس البيولوجي أنه لا بد من دراسة وظائف المخ كي نتمكن من فهم السلوك، وهذا هو الأسلوب المتبع في أفرع علم الأعصاب السلوكي وعلم الأعصاب المعرفي وعلم النفس العصبي، ويهدف علم النفس العصبي إلى فهم كيفية الربط بين تكوين المخ ووظيفته وعمليات نفسية وسلوكية محددة، يهتم علم النفس العصبي بشكل خاص بتفهم الإصابات التي يتعرض لها المخ في محاولة منه للقيام بوظيفته النفسية الطبيعية، يعتمد علم الأعصاب المعرفي المعني بدراسة العلاقة التي تربط بين المخ

والسلوك على استخدام أدوات تصوير الأعصاب، مثل مراقبة المناطق النشطة في المخ في أثناء أدائه لمهمة بعينها، الرجاء مراجعة الملاحظة التالية: تعريف المعجم الوسيط لمعنى كلمة النفس بأن النفس هي الروح والروح هي النفس، ومن ثم كون النفس تخرج من الميت فإن الجهاز العصبي لا يخرج بالموت فمن هنا يتضح لي أن النفس أدق قليلا من ذلك فإني أراها التيار الإلكتروني الكهربائي في الجسم أي البيونيكا "*Bionics*" والقرءان لم يحرم البحث بها ولكن لم يحدث بها لأن الناس حينها لا تعرف معنى إلكترون فقط كانوا يعرفون أن أصغر شيء هي الذرة، فإني أراه كذلك من ناحية بيولوجية "مادية"، نستطيع ملاحظة عمل الأجهزة الكهربائية عند سريان التيار الكهربائي بها، بنفس الطريقة الكائن الحي والله أعلم.

علم النفس المعرفي

Cognitive psychology

يدرس علم النفس المعرفي المعارف والعمليات العقلية التي تتحكم بشكل أساسي في السلوك، ويعد كل من الإدراك والتعلم والقدرة على حل المشكلات والذاكرة والانتباه واللغة والانفعال من النواحي التي تم بحثها بشكل جيد، يرتبط علم النفس المعرفي بالمدرسة الفكرية التي تعرف باسم المدرسة المعرفية والتي يطالب إتباعها بنموذج لمعالجة المعلومات المتعلقة بالوظيفة العقلية التي يتم الاستدلال عليها من خلال علم النفس الإيجابي وعلم النفس التجريبي، وعلى نطاق أوسع، يعتبر العلم المعرفي حصيلة ما توصل إليه كل من علماء علم النفس المعرفي وعلماء بيولوجيا الأعصاب والباحثين في مجال الذكاء الاصطناعي وعلماء المنطق واللغويين وعلماء علم الاجتماع، ويركز هذا العلم بشكل أكبر من العلوم السابقة على النظرية الاحتسابية والصيغ الحسابية، يمكن لهذين المجالين استخدام النماذج الاحتسابية لمحاكاة ظواهر جديدة ذات أهمية، ولأنه لا يمكن مراقبة الأحداث العقلية بشكل مباشر، فإن النماذج الاحتسابية تقدم أداة لدراسة التنظيم الوظيفي للعقل، أتاحت هذه النماذج لعلماء علم النفس المعرفي المجال لدراسة الآليات التي

ترتكز عليها العمليات العقلية بعيدًا عن الأعضاء التي تحدث بها هذه الآليات ويقصد بالأعضاء في هذا الصدد المخ أو بشكل مجازي الكمبيوتر.

علم النفس المقارن

سيكولوجية الحيوان

يشير علم النفس المقارن إلى دراسة سلوك وعقلية الحيوانات وليس البشر، يرتبط هذا العلم بقواعد تخرج عن مجال علم النفس الذي يدرس السلوك الحيواني، مثل علم دراسة الأجناس في بيئتها الطبيعية، وعلى الرغم من أن علم النفس يركز في المقام الأول على عالم البشر، فإن السلوك والعمليات العقلية للحيوانات تعد جزءاً مهماً من أبحاث علم النفس، لقد نظر إلى هذا العلم على أنه قضية قائمة بذاتها (المعرفة الحيوانية وعلم دراسة الأجناس في بيئتها الطبيعية) أو على أنه تأكيد قوي على روابط تطويرية - وشيء أكثر إثارة للجدل - أنه طريقة للنظر بشكل أعمق في سيكولوجية البشر، يمكن تحقيق ذلك من خلال عقد المقارنة أو بواسطة الأنظمة السلوكية والانفعالية للنماذج الحيوانية كما هو الحال في مجال علم نفس الأعصاب (مثل، تأثير علم الأعصاب وعلم الأعصاب الاجتماعي).

علم النفس الإرشادي: إرشاد (علم نفس)

يهدف علم النفس الإرشادي إلى تيسير أداء الوظائف الشخصية والشخصية المتبادلة على مدار حياة الفرد مع التركيز على الموضوعات المهمة من الناحية الانفعالية والاجتماعية والمهنية والتعليمية والصحية والتطويرية والتنظيمية، إن المرشدين النفسيين هم في الأصل أطباء يستخدمون أسلوب العلاج النفسي وغيره من الأساليب في علاج مرضاهم، وبشكل تقليدي، ركز علم النفس الإرشادي بصورة أكبر على قضايا التطور الطبيعي وعلى التوتر الذي يتعرض له المرء في حياته اليومية بدلاً من تركيزه على علم النفس المرضي، ولكن هذه التفرقة

أخذت تتلاشى بمرور الزمن، وقد تم الاستعانة بعلماء علم النفس الإرشادي في عدد من الأماكن المختلفة، مثل الجامعات والمستشفيات والمدارس والهيئات الحكومية والشركات والقطاع الخاص ومراكز الصحة النفسية الجماعية.

علم النفس الإكلينيكي

علم النفس الإكلينيكي يشتمل علم النفس الإكلينيكي على دراسة وتطبيق علم النفس بهدف التعرف على التوتر أو الخلل الوظيفي الذي يرجع سببهما إلى عامل نفسي والعمل على منعهما أو التقليل من حدتهما، هذا إلى جانب تعزيزه لذاتية الفرد وتطوره الشخصي، يأتي كل من التقييم والعلاج النفسي في بؤرة اهتمام هذا العلم، ذلك على الرغم من أن علماء علم النفس الإكلينيكي قد يشاركون في أعمال البحث والتدريس والإرشاد وتقارير الطب الشرعي وإدارة وتطوير برنامج العلاج، قد يركز بعض علماء علم النفس الإكلينيكي على التعامل بشكل إكلينيكي مع المرضى أصحاب الإصابات بالمخ، ويعرف هذا الجانب باسم علم النفس العصبي الإكلينيكي، وفي كثير من الدول يعتبر علم النفس الإكلينيكي من المهن الطبية المعنية بالصحة النفسية والتي يحكمها عدد من القواعد والقوانين.

إن العمل الذي يؤديه عالم علم النفس الإكلينيكي يتأثر بعدة بنماذج علاجية مختلفة تشترك كلها في وجود علاقة رسمية تربط بين الطبيب والمريض (والذي عادةً ما يكون فردًا أو زوجين أو أسرة أو مجموعة صغيرة من الأفراد)، ترتبط هذه الطرق والممارسات العلاجية المتنوعة بعدد من المفاهيم النظرية المختلفة وتستخدم عددًا من الإجراءات المختلفة التي يرجى من استخدامها تكوين رابطة علاجية واستكشاف طبيعة المشكلات النفسية وتشجيع طرق التفكير والتصرف والشعور الجديدة، تتمثل المفاهيم النظرية الكبرى الأربعة في العلاج النفسي الدينامي والعلاج السلوكي المعرفي والعلاج الإنساني والوجودي والعلاج العائلي أو الجماعي، وقد كان هناك حركة متنامية لتوحيد كل هذه الطرق العلاجية المختلفة، وخاصةً مع زيادة فهم القضايا المرتبطة بالثقافة ونوع الجنس والروح

والتوجه الجنسي، ومع كثرة الاكتشافات البحثية القوية فيما يتعلق بمجال العلاج النفسي، ظهر أيضاً دليل قوي على أن أغلب طرق العلاج الرئيسية السابق ذكرها لها تأثير متساوي على المريض وأن هناك عنصراً مشتركًا غاية في الأهمية يجمع بينها كلها ألا وهو الرابطة العلاجية القوية، لذا، يتبع الآن عدد أكبر من برامج التدريب وعلماء علم النفس أسلوب العلاج الانتقائي (أي الذي يعتمد على انتقاء ما هو أفضل بكل مجال من مجالات العلاج المختلفة).

علم النفس النقدي

Critical psychology

يطبق علم النفس النقدي علم مناهج البحث الخاصة بالنظرية الانتقادية على علم النفس، وعلى هذا، فإنه لا ينتقد الركائز التي يقوم عليها الوضع الراهن فقط، بل أيضاً عناصر علم نفس التداعي والتي ينظر إليها - في حد ذاتها - على أنها من العناصر التي ساهمت في تشكيل الأيدلوجيات الجائرة، يعتمد استخدام علم النفس النقدي على أساس أن علم نفس التداعي قد شكل رؤية ضيقة للتحسين الأخلاقي الذي يرمي له هذا المجال لخير وسعادة الإنسان، وذلك من خلال تعزيز المعالجات الفردية للأمراض الاجتماعية وتشجيع الأبحاث عديمة النفع وغير المترابطة والدخول في ممارسات أخرى فشلت الطرق الإيجابية التي يتبعها هذا العلم في وضعها تحت الفحص الدقيق.

قد يتساءل عالم علم النفس النقدي عما إذا كانت "ضغوط العمل" مثلاً كفيلة لبذل جهود في سبيل تغيير النظم الضخمة التي تتحكم في العمل مؤدية إلى هذه الحالة، بدلاً من مجرد معالجة الشخص الذي يمر بحالة التوتر، أو بالأحرى الذي يشارك أفراداً آخرين كثر في الشعور به، قد تتساءل لماذا تفشل الصدمات التي يخلفها علم نفس التداعي في زيادة التركيز على حقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية في المجتمعات التي دمرتها الحروب، وباختصار، إن علم النفس النقدي يسعى، حيث يكون مناسباً، إلى رفع مستوى التحليل في علم النفس من المستوى

الفرد إلى المجتمع وأن يجعل منه علماً قادراً على إحداث تحولات جذرية وليس مجرد تحسينات بالفرد والمجتمع، لقد تم استخدام علم النفس النقدي في عدد كبير من المجالات الفرعية لعلم النفس، كما عمل عدد كبير من واضعي النظريات بهذا الفرع في المهن المرتبطة بعلم نفس التداعي.

علم نفس النمو

علم النفس التنموي

يركز علم نفس النمو على تطور العقل البشري طوال فترة حياة الإنسان ويسعى إلى محاولة فهم واستيعاب مفاهيم الفرد واستيعابه للعالم من حوله وكيفية تصرفه وفقاً لذلك، بالإضافة إلى كيفية تغير هذه المفاهيم والتصرفات كلما تقدم به العمر، وبالتالي، ربما يتم التركيز على التطور الأخلاقي أو الفكري أو العصبي أو الاجتماعي، هذا، وقد استخدم الباحثون المعنيون بدراسة النمو النفسي لدى الأطفال عدداً من أساليب البحث الفريدة بهدف تدوين الملاحظات أثناء ممارسة الأطفال لأنشطتهم العادية أو من خلال قيامهم ببعض المهام التجريبية، وعادةً ما كانت هذه المهام تتمثل في ألعاب وأنشطة تم تصميمها خصيصاً لأجل الدراسة والتي كانت تضمن استمتاع الأطفال بها وتحقيق الفائدة العلمية في الوقت نفسه، بل والأكثر من ذلك، فقد استخدم الباحثون أساليب بارعة لدراسة العمليات العقلية التي تحدث للأطفال الرضع، فضلاً عن ذلك، قام علماء علم نفس النمو بدراسة التقدم في السن وعمليات النمو على مدار حياة الإنسان، خاصةً تلك المراحل التي تشهد تغيرات نفسية سريعة (مثل فترتي المراهقة والشيخوخة)، واعتمد هؤلاء العلماء على مجموعة كاملة من النظريات التي وضعها الباحثون في مجال علم النفس القائم على أسس علمية لتأييد بحثهم، وهو يبدأ من الإخصاب حتى الممات.

علم النفس التعليمي

علم النفس التربوي

يختص علم النفس التعليمي بدراسة كيفية تعلم الإنسان واكتسابه للمعرفة في المؤسسات التعليمية ومدى فاعلية الإسهامات التعليمية وسيكولوجية التدريس والسيكولوجية الاجتماعية للمدارس باعتبارها مؤسسات تعليمية، هناك أعمال لبعض علماء نفس الطفل المشهورين أمثال "ليف فيجوتسكي" و"جين بياجيه" و"جيروم برونر" التي أثرت على هذا المجال، من حيث ابتكار أساليب تدريس وممارسات تربوية مفيدة، وعادةً ما يتم إدراج علم النفس التعليمي ضمن برامج المعلم التعليمية في بعض الدول، منها الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا ونيوزيلندا.

علم النفس التطوري:

Evolutionary psychology

يُعنى علم النفس التطوري بدراسة العوامل الوراثية المسئولة عن إتباع الفرد لأنماط سلوكية وفكرية معينة ويفترض أن السبب في شيوع بعض هذه الأنماط يرجع إلى سهولة تكيف الإنسان معها أثناء تطوره في الماضي، حتى وإن كانت بعض هذه الأنماط قد اختفت بسبب تغير البيئة التي يعيش بها الإنسان اليوم، توجد مجالات شديدة الصلة بعلم النفس التطوري، من بينها علم البيئيات المختص بدراسة سلوك الحيوان وعلم البيئيات المختص بدارسة سلوك الإنسان ونظرية الوراثة المزدوجة وعلم البيولوجيا الاجتماعية، وهناك مجال آخر يرتبط بعلم النفس التطوري وينافسه في الوقت ذاته ألا وهو علم "الميميات" الذي أسسه عالم الأحياء التطوري الإنجليزي "ريتشارد داوكينز"، يقترح هذا المجال أن التطور الثقافي يمكن أن يحدث وفقاً لنظرية التطور التي وضعها "داروين" لكنه بعيد كل البعد عن آليات التطور التي وضعها "ميندل"، ومن ثم، فإن هذا المجال يدرس الطرق

التي تتطور من خلالها الأفكار أو الميم (وحدة المعلومات في العقل البشري وهي الوحدة الأساسية للتطور الثقافي الإنساني) بشكل مستقل عن الجينات.

علم النفس الشرعي

Forensic psychology

يغطي علم النفس الشرعي نطاقاً واسعاً من الممارسات التي تشمل عمليات التقييم الإكلينيكية للمُدعى عليه والتقارير التي تتم إحالتها إلى القاضي والمحامين والإدلاء بالشهادة في قاعة المحكمة في قضايا معينة، يتم تعيين علماء النفس الشرعيين من قبل المحكمة أو تتم الاستعانة بهم بشكل خاص من قبل المحامين من أجل تحديد أهلية المثول أمام المحكمة وأهلية التنفيذ لأحكام القضاء وتقييم سلامة العقل وتقييم حالات الإحالة الجبرية للسجن أو المصحة العقلية وتقديم توصيات لهيئة المحكمة لتوقيع عقوبات معينة، فضلاً عن ذلك، يقوم علماء النفس الشرعيون بتقييم الحالة النفسية والعقلية لمرتكبي جرائم الاعتداء الجنسي والحالات التي تتطلب علاجًا نفسيًا ويتم تقديم هذه التوصيات لهيئة المحكمة من خلال التقارير المكتوبة أو الإدلاء بالشهادة في قاعة المحكمة، على الرغم من أن عالم النفس الشرعي يختص بالإجابة عن الأسئلة المتعلقة بعلم النفس وليس بعلم القانون، فإن كثيراً من الأسئلة التي تطرحها هيئة المحكمة عليه تدور في الأساس حول مسائل قانونية بحتة، فعلى سبيل المثال، لا يضع علم النفس تعريفاً واضحاً ومحددًا لمفهوم سلامة العقل، وإنما التعريف الذي يقدمه عالم النفس لهذا المفهوم هو مفهوم قانوني يختلف من مكان لآخر في العالم، وبناءً عليه، يتعين أن يكون عالم النفس الشرعي ملماً بأحكام القانون ومستوعباً لها استيعاباً كاملاً، وخاصةً أحكام القانون الجنائي.

علم النفس العالمي:

Global psychology

يعتبر علم النفس العالمي أحد فروع علم النفس وهو يختص بدارسة القضايا المطروحة في إحدى المناظرات التي تناقش كيفية الحفاظ على الاستقرار العالمي، وعلى غرار علم النفس الانتقادي، يعمل علم النفس العالمي على تعميم الهدف من علم النفس ليشمل الاتجاهات العامة والشاملة التي تتعلق بقضايا عالمية، ومنها النتائج الخطيرة المترتبة على ظاهرة الاحتباس الحراري وعدم استقرار الاقتصاد العالمي وغيرها من الظواهر والقضايا العالمية، تتم دراسة هذه القضايا من خلال الاعتراف بأن الحفاظ على الاستقرار العالمي يمكن تحقيقه على النحو الأمثل عن طريق وجود أفراد وثقافات متوازنة من الناحية النفسية، ومجمل القول إن علماء النفس العالميين يستخدمون نوعًا من علم النفس يمتاز بالبساطة والعقلانية والشمولية في الوقت نفسه وتكمن قوته في التركيز على تحقيق الفائدة العامة لبني البشر على المدى الطويل.

علم نفس الصحة:

Health psychology

يقصد بعلم نفس الصحة تطبيق النظريات والأبحاث النفسية على مجال الصحة والأمراض والرعاية الصحية، بينما يركز علم النفس الإكلينيكي على الصحة النفسية والأمراض العصبية، يهتم علم نفس الصحة بتطبيق مبادئ علم النفس على نطاق أوسع وأشمل من السلوكيات المرتبطة بالصحة، وتشمل هذه السلوكيات الغذاء الصحي وعلاقة الطبيب بالمريض واستيعاب المريض للمعلومات الصحية المقدمة له وأفكاره عن المرض، وربما يشارك علماء نفس الصحة في حملات الحفاظ على الصحة العامة ويدرسون تأثير السياسة المتبعة في الحفاظ على الصحة والوقاية من الأمراض على نوعية الحياة، بحثًا عن التأثير النفسي للرعاية الصحية والاجتماعية.

علم النفس الصناعي/التنظيمي: علم النفس الصناعي

يعمل علم النفس الصناعي والتنظيمي على تطبيق مبادئ وأساليب علم النفس من أجل تعزيز القدرات البشرية في مكان العمل، يعتبر علم نفس الشخصية أحد فروع علم النفس الصناعي والتنظيمي وهو يُعنى بتطبيق أساليب ومبادئ علم النفس على عملية اختيار وتقييم العاملين، وهناك فرع آخر لعلم النفس الصناعي والتنظيمي ألا وهو علم النفس التنظيمي الذي يدرس تأثير بيئة العمل وأساليب الإدارة على تحفيز العاملين ومدى رضاهم عن العمل ونسبة الإنتاجية.

علم النفس القانوني:

Legal psychology

يعد علم النفس القانوني أحد فروع علم النفس التي تعتمد على الأبحاث وينتمي إليه باحثون من فروع مختلفة ومتعددة لعلم النفس (على الرغم من أن علماء علم النفس الاجتماعي والمعرفي لا يوجد بينهم اختلاف)، يختص علماء علم النفس القانوني بدراسة موضوعات قانونية، مثل توصل هيئة المحكمة إلى قرار وذاكرة شاهد العيان والأدلة العلمية وسياسية القانون، ويعتبر مصطلح علم النفس القانوني من المصطلحات المستحدثة وهو يشير إلى أي بحث غير إكلينيكي له علاقة بالقانون.

علم نفس الصحة المهنية:

Occupational health psychology

علم نفس الصحة المهنية هو أحد فروع علم النفس والذي نشأ عن علم نفس الصحة وعلم النفس الصناعي والتنظيمي والصحة المهنية، يهتم علم نفس الصحة المهنية بالتعرف على السمات النفسية الاجتماعية لأماكن العمل التي تتسبب في إصابة العاملين بأمراض جسمانية (مثل، أمراض القلب) وأمراض نفسية

(مثل، الاكتئاب)، وقد حدد علماء نفس الصحة المهنية هذه السمات على أنها تقع في نطاق حرية العاملين في صنع القرار والحصول على دعم من هم أعلى منهم، كما يهتم علم نفس الصحة المهنية بالتدخلات التي قد تمنع أو تحسن المشاكل الصحية المرتبطة بالعمل، إن مثل هذه التدخلات ذات نتائج مهمة ومفيدة لنجاح المؤسسات الاقتصادي، من بين فروع البحث الأخرى التي يهتم بها علم نفس الصحة المهنية العنف في مكان العمل والبطالة وضمان سلامة وأمان العاملين في مكان العمل، من أشهر النماذج لصحف علم نفس الصحة المهنية صحيفة *Journal of Occupational Health Psychology* وصحيفة *Work & Stress*، ومن أشهر المؤسسات المتخصصة في علم نفس الصحة المهنية مؤسسة *European Academy of Occupational Health Psychology* ومؤسسة *Society for Occupational Health Psychology*.

علم نفس الشخصية: علم نفس الشخصية

يختص علم نفس الشخصية بدراسة الأنماط السلوكية والفكرية والانفعالية الثابتة لدى الأفراد والتي يشار إليها عادةً بالشخصية، هذا، وتختلف النظريات التي تدور حول تعريف مفهوم الشخصية تبعًا لاختلاف المدارس والاتجاهات النفسية، تقدم هذه النظريات فرضيات مختلفة حول قضايا معينة، مثل دور اللاوعي وأهمية خبرات الطفولة في تكوين الشخصية، فوفقًا لعالم النفس "فرويد"، تعتمد الشخصية على التفاعلات الديناميكية بين الأنا والأنا العليا وألهذا، على النقيض من ذلك، يحاول واضعو نظرية السمات تحليل الشخصية في إطار عدد غير مترابط من السمات الرئيسية من خلال الأسلوب الإحصائي لتحليل العوامل، هذا، ويختلف عدد السمات المقترحة إلى حد كبير، فعلى سبيل المثال، يقترح "هانز أيزينك" في نموذج السمات الذي وضعه في مرحلة مبكرة وجود ثلاث سمات مسئولة عن تكوين شخصية الإنسان، وهي الانطوائية/الانبساطية والعصابية والاستعداد الوراثي للذهان، بينما قدم "رايموند كاتل" نظرية السمات الشخصية

والتي أشار فيها إلى ستة عشر سمة، كما يلقى نموذج العوامل الخمسة الذي قدمه "لويس جولدبيرج" دعماً كبيراً من جانب واضعي نظرية السمات الشخصية.

علم النفس الكمي:

Quantitative psychology

يشمل علم النفس الكمي تطبيق النماذج الرياضية والإحصائية على البحث النفسي وتطوير الأساليب الإحصائية لتحليل وشرح المعلومات السلوكية، ويعد مصطلح علم النفس الكمي من المصطلحات الجديدة والمستحدثة (فقد تمت مؤخرًا إتاحة الفرصة للحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس الكمي) وهو يغطي الفروع الثابتة لعلم النفس القياسي وعلم النفس الرياضي، يهتم علم النفس القياسي بنظرية القياس النفسي التي تشمل قياس المعرفة والقدرات والاتجاهات والسمات الشخصية، إن قياس مثل هذه الظواهر غير الظاهرة ليس بالأمر اليسير وقد كان السبب وراء إجراء العديد من الأبحاث والمعرفة المتراكمة هو محاولة لتعريف وقياس مثل هذه الظواهر، عادةً ما يتضمن البحث القياسي النفسي مهمتين رئيسيتين للبحث، هما إعداد الأدوات والإجراءات الخاصة بالقياس وتطوير وتحسين الأساليب النظرية للقياس، في حين أن علم النفس القياسي يهتم في المقام الأول بالاختلافات الفردية والتركيب السكاني، فإن علم النفس الرياضي يهتم بالعمليات الحركية والعقلية وفقاً لنموذج معين للشخص متوسط الذكاء، يرتبط علم النفس القياسي بشكل أكبر بعلم النفس التعليمي وعلم نفس الشخصية وعلم النفس الإكلينيكي، ويعد علم النفس الرياضي شديد الصلة بعلم النفس القياسي وعلم النفس التجريبي وعلم النفس المعرفي وعلم النفس الفسيولوجي وعلوم الأعصاب المعرفية.

علم النفس الاجتماعي:

يهتم علم النفس الاجتماعي بدراسة طبيعة وأسباب السلوك الاجتماعي للفرد.

يركز علم النفس الاجتماعي على دراسة السلوك الاجتماعي والعمليات العقلية للإنسان، ويركز بشكل خاص على طريقة تفكير كل شخص في الآخر وكيفية ارتباطهما ببعضهما البعض، ويهتم علماء النفس الاجتماعيون بشكل خاص بردود الأفعال التي يبديها الأفراد حيال المواقف الاجتماعية التي يتعرضون لها، وتتم دراسة هذه الموضوعات في إطار تأثير الآخرين على سلوك الفرد (مثل، الامتثال والإقناع... الخ) وتكوين الفرد للمعتقدات والاتجاهات والأفكار النمطية عن الأشخاص الآخرين، هذا، وتجمع المعرفة الاجتماعية ما بين عناصر علم النفس الاجتماعي وعلم النفس المعرفي من أجل استيعاب كيفية تعامل الأفراد مع المعلومات الاجتماعية وتذكرهم أو تشويههم لها، تكشف دراسة ديناميات الجماعة عن المعلومات المتعلقة بطبيعة وإمكانية تفعيل وتحسين دور القيادة وعمليات التواصل وغيرها من الظواهر التي تحدث - على الأقل - على نطاق اجتماعي ضيق، في السنوات الأخيرة، ازداد اهتمام العديد من علماء النفس الاجتماعيين بعمليات القياس الضمنية والنماذج التوسطية وتفاعل الفرد مع المتغيرات الاجتماعية ومدى تأثيرها على سلوكه.

علم النفس المدرسي:

School psychology

يجمع علم النفس المدرسي بين مبادئ علم النفس التعليمي وعلم النفس الإكلينيكي من أجل فهم ومعالجة الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم، هذا بالإضافة إلى تدعيم النمو الفكري للطلاب الموهوبين وتعزيز السلوكيات الاجتماعية البناءة لدى المراهقين والحث على توفير بيئة تعليمية آمنة وفعالة

ومشجعة، يتم تدريب علماء النفس المدرسيين على التقييم السلوكي والتعليمي وأساليب التدخل والوقاية والاستشارة، كما أن هناك العديد من علماء النفس المدرسيين الذين خضعوا لتدريب مكثف في كيفية البحث، وقد أصبح مجال علم النفس المدرسي المجال الوحيد الذي يمكن فيه إطلاق لقب "عالم نفس" على المتخصص دون أن يحصل على درجة الدكتوراه؛ حيث تمنح جمعية *National Association of School Psychologists* لقب الأخصائي لحديثي التخرج، وهذا على عكس جمعية التحليل النفسي الأمريكية التي لا تعترف بأن الشخص متخصص إذا كان حاصل على أقل من درجة الدكتوراه، جدير بالذكر أن الأخصائيين النفسيين الذين خضعوا لثلاث سنوات من التدريب بعد التخرج يعملون في المدارس فقط، بينما يعمل الحاصلون على درجة الدكتوراه في مؤسسات تعليمية أخرى كالجامعات والمستشفيات والعيادات النفسية والممارسات الخاصة والعامة.

أساليب البحث

يعتبر عالم النفس الألماني "ولهلم ماكسيميليان فونت" (الذي يظهر جالسًا) مؤسس علم النفس التجريبي.

يتم إجراء عمليات البحث في معظم مجالات علم النفس وفقًا لمقاييس المنهج العلمي التي تجمع بين الأنماط الأخلاقية الاجتماعية النوعية والأنماط الإحصائية الكمية لتقديم فرضيات توضيحية للظواهر النفسية وتقييمها، وربما يتم البحث باستخدام الأساليب التجريبية، ولكن يفضل أحياناً استخدام أساليب بديلة تماشيًا مع أخلاقيات البحث والمستوى الذي توصل إليه البحث في مجال معين، بالإضافة إلى عدد من الأسباب الأخرى، يميل علم النفس إلى أن يكون انتقائيًا؛ حيث يعتمد على المعلومات المأخوذة من مجالات أخرى للمساعدة في شرح وفهم الظواهر النفسية، على سبيل المثال، ربما يجمع علماء علم النفس التطوري

المعلومات من الفروع المتعددة لعلم النفس وعلم الأحياء وعلم الأجناس البشرية (الأنثروبولوجي).

هذا بالإضافة إلى استفادة هؤلاء العلماء من نوعي التفكير المميزين، في حين أنهم يوظفون في الغالب التفكير الاستدلالي المنطقي الخاص بالفلسفة الوضعية المتزمتة، فإنهم يعتمدون أيضًا على التفكير الاستقرائي لتقديم وصف للحياة البدائية التي يمكن أن تفسر القيمة التكيفية للأفكار والأفعال المختلفة، يطبق البحث في مجال علم النفس النوعي العديد من أساليب الملاحظة التي تشمل بحث السلوكيات والأنثروبولجيا الوصفية والإحصائيات الكشفية والمقابلات المقننة والملاحظة بالمشاركة، وذلك بهدف جمع معلومات وفيرة ومفيدة يصعب الحصول عليها من خلال التجارب التقليدية، عادةً ما يتم البحث في علم النفس الإنساني عن طريق استخدام مناهج الأنثروبولجيا الوصفية والأساليب التاريخية والتأريخ وليس من خلال المناهج العلمية، ويختص البحث في مجال علم النفس الديناميكي بتفسير دراسات الحالة الإكلينيكية، وقد استخدمت المدارس الفرعية بعلم النفس التي تبدأ من عمليات التحليل النفسي لـ "فرويد" وتنتهي بنظريات "يونج" النفسية الأسطورة كأساس لعملية التفسير، وتطلبت التطورات الحديثة، وخاصةً في مجال التحليل النفسي العصبي الالتزام التام بالمعايير العلمية، وقد استعان علم النفس التحرري الذي ظهر أو اشتُق من علم النفس النقدي بالاستبيانات التقليدية في الأسئلة التحررية الخاصة، وهناك جدل قائم بين علماء علم النفس النقدي حول ما إذا كان عليهم أن يقوموا بتطبيق الأبحاث التي أجروها أم لا، بمعنى آخر، ما إذا كان عليهم أن يكون هدفهم من البحث هو التطبيق أم التوصل إلى نتائج، وبصفة عامة، عادةً ما تكون الأساليب التي يستخدمونها نقدية وليست وضعية، وبالتالي تميل إلى تجنب المنهج العلمي وفي الوقت نفسه تعترف بالطرق التي يساء فيها استخدام هذا الأسلوب، من المفاهيم الأساسية للبحث النفسي النقدي الانعكاسية أو الاكتشاف النقدي للذات، ويقصد بذلك استكشاف عالم النفس بشكل واعٍ للقيم والافتراضات التي يتبناها وتأثيرها على أهدافه وأنشطته وتفسيراته النظرية

والمنهجية، ومن خلال إتباع أسلوب تأملي، يمعن علماء علم النفس النقدي في الحالة التي وصلت إليها الأمور الخاصة بعلم النفس ويتخذون موقفاً دفاعياً حيال بعض المسائل النفسية القديمة، مثل التناقض بين حرية الاختيار والحتمية والفطرة في مقابل التنشئة والوعي في مقابل اللاوعي، من ناحية أخرى، يمثل اختبار الجوانب المختلفة للوظيفة النفسية جزءاً مهماً من علم نفس التداعي، وفي هذا الصدد، تبرز أساليب علم النفس القياسي والأساليب الإحصائية، وتشمل هذه الأساليب العديد من الاختبارات المعيارية المعروفة، بالإضافة إلى تلك الاختبارات التي تم تصميمها خصيصًا لتلبية المتطلبات التي يفرضها موقف معين أو تجربة معينة، يمكن أن يركز علماء علم النفس الأكاديمي جهودهم على الأبحاث والنظريات النفسية، رغبةً منهم في تحقيق مزيد من الاستيعاب النفسي لجانب معين، على الجانب الآخر، ربما يستخدم علماء النفس الآخرون علم النفس التطبيقي لنشر المعرفة التي حصلوا عليها بهدف تحقيق فائدة عملية وفورية، لكن كلا الأسلوبين ليس مقصوراً على طائفة معينة من علماء النفس؛ فنجد أن كثيرًا من علماء النفس سوف يستعينون بالبحث وعلم النفس التطبيقي في مرحلة ما من حياتهم المهنية، علاوةً على ذلك، تهدف برامج علم النفس الإكلينيكي إلى إمداد علماء النفس الممارسين بالمعرفة والخبرة في استخدام الأساليب البحثية والتجريبية التي يمكنهم تفسيرها وتطبيقها في معالجة المرضى النفسيين، عندما يتطلب أحد فروع علم النفس تدريباً أو الحصول على معرفة من نوع خاص، خاصةً في النواحي التطبيقية، عادةً ما تقوم الجمعيات النفسية بتكوين هيئة منظمة مسئولة عن إدارة متطلبات التدريب، وبالمثل، يمكن أن تشمل هذه المتطلبات حصول الخاضع للتدريب على إحدى الدرجات العلمية في علم النفس، وبهذا يحصل الطالب على قدر كافٍ من المعرفة في مجالات متعددة، بالإضافة إلى ذلك، ربما تتطلب بعض الجوانب في علم النفس التطبيقي، التي يقوم فيها علماء النفس بمعالجة المرضى، أن يحصل عالم النفس على تصريح من الهيئات الحكومية المختصة.

التجارب المحكمة: *Experiment*

يتم إجراء الأبحاث النفسية التجريبية داخل معامل علم النفس في ظل ظروف محكمة ومضبوطة، وتعتمد هذه الطريقة في البحث على تطبيق المنهج العلمي لفهم السلوك، ويستخدم القائمون على إجراء التجارب أنواعاً متعددة من عمليات القياس التي تشمل قياس معدل الاستجابة وزمن التفاعل والعديد من المقاييس النفسية الأخرى، والهدف من تصميم هذه التجارب هو اختبار فرضيات معينة (باستخدام أسلوب الاستدلال) أو تقييم العلاقات الوظيفية (باستخدام أسلوب الاستقراء)، وبذلك فهم يتيحون الفرصة للباحثين لإقامة علاقات عرضية بين الجوانب المختلفة للسلوك والبيئة التي يعيش فيها الفرد، في مثل هذه التجارب، يتحكم القائم على التجربة في واحد أو أكثر من المتغيرات المهمة (المتغير المستقل)، بينما يتم قياس أحد المتغيرات الأخرى استجابةً لعدة ظروف مختلفة (المتغير التابع)، وتعد التجارب أحد الأساليب الأساسية المستخدمة في البحث في فروع متعددة لعلم النفس، خاصةً علم النفس المعرفي وعلم النفس القياسي وعلم النفس الرياضي وعلم النفس الفسيولوجي وعلم النفس البيولوجي وعلم الأعصاب المعرفي، تخضع التجارب التي تجرى على الإنسان لبعض الضوابط التي تتمثل في تعريف الخاضع للتجربة بماهيتها والحصول على موافقة صريحة منه، في أعقاب الحرب العالمية الثانية، ظهر دستور نورمبرج بسبب الجرائم البشعة التي ارتكبت بحق الإنسانية والتي مارسها الأطباء النازيون على الأسرى في المعتقلات النازية تحت ستار الأبحاث العلمية، وفيما بعد، تبنت معظم الدول (والصحف العلمية) تطبيق إعلان "هلسينكي" والذي قام بوضع ضوابط للأطباء العاملين في الأبحاث الطبية والحيوية المتعلقة بالإنسان، أما في الولايات المتحدة الأمريكية، فقد أسست معاهد الصحة الوطنية الأمريكية *Institutional Board Review* في عام 1966، وفي عام 1974 تبنت قانون البحوث القومية (*National Research Act HR 7724*)، شجعت جميع الإجراءات السابقة الباحثين على الحصول على موافقة صريحة من الأشخاص المشتركين في دراسات تجريبية، كما أدى عدد من الدراسات المؤثرة إلى

التأكيد على أهمية هذا المبدأ، وتضمنت هذه الدراسات تلك التي أجريت عن النظائر المشعة في معهد ماساشوستس للتكنولوجيا ومدرسة فيرنالد والدراسات التي أوضحت خطورة تناول السيدة الحامل لعقار الثاليدميد على الجنين والدراسة التي أجراها "ويلوبروك" حول التهاب الكبد ودراسات "ستانلي ميلجرام" حول طاعة السلطة.

عمليات الاستبيان واستطلاع الرأي:

استقصاء إحصائي

تستخدم عمليات استطلاع الرأي الإحصائية في علم النفس لقياس الاتجاهات والسمات الفردية ومراقبة التغيرات المزاجية والتأكد من صحة أساليب العلاج التجريبية، هذا بالإضافة إلى مجموعة أخرى كبيرة من الموضوعات النفسية، بوجه عام، يستخدم علماء النفس استطلاعات الرأي التي تتم باستخدام الورقة والقلم، ومع ذلك، فإن استطلاعات الرأي يمكن أن تتم أيضًا عبر التليفون أو البريد الإليكتروني، من ناحية أخرى، تزايدت استطلاعات الرأي التي تتم من خلال شبكة الإنترنت، كما تستخدم المنهجية نفسها لأغراض تطبيقية أخرى، مثل التقييم الإكلينيكي والتقييم الشخصي.

الدراسات الطولية

الدراسة الطولية عبارة عن أحد أساليب البحث التي تقوم بملاحظة مجموعة معينة من الأفراد على مدار فترة زمنية، على سبيل المثال، ربما يرغب الباحث في دراسة أسباب الاضطراب اللغوي المحدد من خلال ملاحظة مجموعة من الأفراد لديهم المشكلة ذاتها على مدار فترة زمنية، وتتجلى فائدة هذا الأسلوب في معرفة مدى تأثير ظاهرة معينة على الأفراد على مدار نطاقات زمنية طويلة، بيد أن مثل هذه الدراسات يمكن أن تعاني من بعض الضعف بسبب انسحاب الخاضعين

للدراسة أو وفاتهم، فضلاً عن ذلك، فبما أنه لا يمكن التحكم في الاختلافات الفردية بين أعضاء المجموعة الخاضعة للدراسة، فقد يكون من الصعب التوصل إلى نتائج دقيقة بشأنهم، يتضح لنا مما سبق ذكره أن الدراسة الطولية عبارة عن إستراتيجية تطورية للبحث تتضمن اختبار فئة عمرية معينة بشكل متكرر على مدار سنوات عديدة، وتجيب الدراسات الطولية عن أسئلة مهمة وأساسية عن كيفية تطور الأفراد، إن هذا البحث التطوري يتبع الأفراد لسنوات ويأتي بنتائج مذهلة، خاصةً فيما يتعلق بالمشاكل النفسية.

ملاحظة الحالات على الطبيعة:

Naturalistic observation

على غرار الدراسة المستفيضة التي قامت بها "جين جودال" حول دور حياة حيوان الشمبانزي الاجتماعية والعائلية، أجرى علماء النفس دراسات مماثلة قائمة على ملاحظة الحياة الاجتماعية والمهنية والعائلية للإنسان، أحياناً يكون الخاضعون للدراسة على دراية بأنهم قيد الملاحظة، وفي أحيان أخرى لا يكونون كذلك، يجب أن يتم وضع الضوابط الأخلاقية في الاعتبار عند تنفيذ عملية الملاحظة.

الأبحاث النوعية والوصفية

البحث الوصفي هو نوع من الأبحاث يهدف إلى تقديم إجابات عن الوضع الحالي لبعض الموضوعات، مثل أفكار الأفراد ومشاعرهم وسلوكياتهم، ويمكن أن يكون هذا البحث كمياً أو نوعياً، يعد البحث النوعي نوعاً من البحث الوصفي الذي يركز على ملاحظة ووصف الأحداث في أثناء وقوعها بهدف رصد جميع أشكال السلوك اليومي وعلى أمل اكتشاف واستيعاب الظواهر التي ربما تم إغفالها إذا تم تنفيذ اختبارات غير دقيقة من قبل.

الأساليب النفسية والعصبية

يقوم علم النفس العصبي بإجراء الدراسة على الأفراد الأصحاء والمرضى الذين يعانون عادةً من إصابة بالمخ أو مرض عقلي، هذا، ويشتمل علم النفس العصبي المعرفي والطب العصبي النفسي المعرفي على دراسة الخلل العصبي أو العقلي في محاولة لاستنتاج النظريات الخاصة بالوظائف الطبيعية للمخ والعقل، ويتضمن هذا الفرع من علم النفس البحث عن الفروق في أنماط القدرة المتبقية (المعروفة بالعمليات الوظيفية غير المترابطة)، مما يعطي تلميحات عما إذا كانت القدرات العقلية مكونة من وظائف أصغر أو يتم التحكم بها من قبل آلية معرفية واحدة.

شبكة عصبية اصطناعية بها طبقتان وهي عبارة عن مجموعة من العقد المرتبطة ببعضها البعض من الداخل تشبه شبكة كبيرة من العصبونات الموجودة بمخ الإنسان.

علاوةً على ذلك، عادةً ما تستخدم أساليب تجريبية في دراسة علم النفس العصبي مع الأفراد الأصحاء، وتشتمل هذه الأساليب التجريبية على التجارب السلوكية والتصوير الإشعاعي للمخ أو التصوير العصبي الوظيفي المستخدم لفحص نشاط المخ أثناء أدائه لوظائفه، وتشمل أيضاً بعض الأساليب الأخرى مثل التحفيز المغناطيسي العابر للمخ والذي يمكنه تغيير وظيفة بعض المناطق الصغيرة بالمخ للكشف عن أهميتها في العمليات العقلية.

إنشاء النماذج باستخدام الكمبيوتر

أن إنشاء النماذج باستخدام الكمبيوتر عبارة عن أداة عادةً ما تستخدم في علم النفس الرياضي وعلم النفس المعرفي لمحاكاة سلوك معين باستخدام جهاز الكمبيوتر، ويمتاز هذا الأسلوب بفوائد عدة، نظرًا لأن أجهزة الكمبيوتر الحديثة تعمل بسرعة فائقة، فإنه يمكن تشغيل العديد من عمليات المحاكاة في وقت قصير، مما يسمح بالحصول على كم كبير من البيانات الإحصائية، كما تسمح عملية إنشاء النماذج لعلماء النفس بمعاينة الافتراضات حول التنظيم الوظيفي للعمليات العقلية التي لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر داخل الإنسان، تستخدم العديد من الأنواع المختلفة من عمليات إنشاء النماذج لدراسة السلوك الإنساني، وتستخدم النظرية الوصلية الشبكات العصبية (العصبونات) في تحفيز المخ، وهناك أسلوب آخر وهو إنشاء النماذج الرمزية التي تمثل العديد من العناصر العقلية المختلفة باستخدام المتغيرات والقواعد الحسابية، وتشمل عمليات إنشاء النماذج الأخرى النظم الديناميكية وإنشاء النماذج العشوائية.

إجراء التجارب على الحيوانات

تعد التجارب التي تجرى على الحيوانات مهمة للعديد من الجوانب بعلم النفس، مثل استكشاف الأساس البيولوجي لعملية التعلم والذاكرة والسلوك، في تسعينيات القرن التاسع عشر، استخدم عالم النفس الروسي "إيفان بافلوف" الكلاب للتأكيد على نظرية الارتباط الشرطي الكلاسيكية، وعادةً ما تستخدم الحيوانات الرئيسات (القرود) والقطط والكلاب والفئران وغيرها من القوارض في التجارب النفسية، وتشمل التجارب المحكمة تقديم متغير واحد فقط في كل مرة وهو السبب في وضع الحيوانات المستخدمة في التجارب في أقفاص داخل المعامل، على النقيض من ذلك، تختلف البيئات والخلفيات الوراثية الخاصة بالإنسان إلى حد كبير، وهو ما يجعل من الصعب التحكم في المتغيرات المهمة للأشخاص الخاضعين للتجارب.

الانتقادات الموجهة لعلم النفس

مركزه بين العلوم الأخرى

عادةً ما يتم انتقاد علم النفس على أنه علم غير واضح أو مبهم، وكان انتقاد الفليسوف الأمريكي "توماس كون" لعلم النفس يتمثل في أنه غير قائم على أسس علمية ثابتة مثل العلوم الأخرى كعلم الكيمياء وعلم الفيزياء، وقد تعامل علماء النفس والفلاسفة مع الموضوع بعدة طرق مختلفة، ونظراً لاعتماد بعض الفروع في علم النفس على أساليب البحث، مثل عمليات الاستبيان واستطلاع الرأي، أكد النقاد أن علم النفس لا يقوم على أسس علمية، وربما يدعمهم في ذلك بعض الظواهر التي تشغل اهتمام علماء النفس مثل الشخصية والتفكير والانفعالات التي لا يمكن قياسها مباشرةً باستخدام المقاييس العلمية المعروفة ودائماً ما يتم استنتاجها من التقارير التي يعطيها الخاضعون للدراسة أنفسهم، وقد تم التشكيك في مدى صحة الاختبارات الاحتمالية كأداة بحث، هناك قلق من أن هذه الطريقة الإحصائية يمكن أن تجعل النتائج التافهة تبدو ذات معنى، وخاصةً عند استخدام عينات بأعداد كبيرة، واستجاب بعض علماء النفس لهذا النقد باستخدامهم المتزايد للأساليب الإحصائية المعتمدة على حجم التأثير، وذلك بدلاً من الاعتماد على $p<.05$ قاعدة القرار في الاختبار الافتراضي الإحصائي، أحيانًا يكون الجدل من داخل أوساط علم النفس نفسه كما يحدث، مثلاً، بين علماء النفس الباحثين في المعامل والأطباء النفسيين الممارسين، وقد تزايد هذا الجدل في السنوات الأخيرة. خاصةً في الولايات المتحدة. حول طبيعة فاعلية العلاج النفسي والعلاقة التي تربط بين استراتيجيات العلاج النفسي التجريبية، ومن بين القرائن التي اعتمد عليها هذا الجدل اعتماد بعض أنواع العلاج النفسي على نظريات مشكوك في صحتها وغير مدعمة بالأدلة العملية، من ناحية أخرى، يرى البعض أن الأبحاث الحديثة في علم النفس تفترض أن جميع الأساليب العلاجية السائدة في

علم النفس ذات فاعلية مماثلة، وفي الوقت نفسه يرون أن الدراسات المحكمة عادةً لا تأخذ في الاعتبار الظروف الواقعية للعالم الذي نعيش فيه.

الممارسات الإكلينيكية لعلم النفس

هناك قلق يسود أوساط علم النفس حول الفجوة الموجودة بين النظرية العلمية والتطبيق العملي، خاصةً فيما يتعلق بتطبيق الممارسات الإكلينيكية غير المؤكدة أو غير الصحيحة، يقول الباحثون أمثال "بيرستين" (2001) إن هناك زيادة كبيرة في عدد البرامج التدريبية للصحة النفسية التي لا تؤكد على أهمية التدريب العلمي، وفقًا لـ "ليلينفيلد" (2002)، ظهرت في العقود الأخيرة مجموعة متنوعة من الأساليب العلاجية بعلم النفس غير المثبتة والضارة أحيانًا، ومنها تسهيل عملية التواصل مع الأطفال المصابين بمرض التوحد، كما ظهرت أساليب مقترحة لاسترجاع الذاكرة (مثل، النكوص العمري التنويمي والتخيل التصويري الموجه ومعالجة الجسد بالطب البديل) وأساليب العلاج بالطاقة (مثل، العلاج بحقول التفكير وتقنية الحرية النفسية) وأساليب العلاج الروحاني الحديثة (مثل، إعادة الميلاد و*reparenting* المهتم بعلاج الأمراض النفسية الناتجة عن سوء معاملة الطفل في الصغر والعودة إلى الحياة السابقة والعلاج الأولي والبرمجة اللغوية العصبية) وقد ظهرت هذه الطرق العلاجية أو حافظت على شعبيتها في العقود الحالية، وفي عام 1984، أشار "ألين نيورينجر" إلى رأي مماثل في مجال التحليل التجريبي للسلوك.

الفصل الثاني **************** 2

علم نفس الأطفال

علم نفس الأطفال

البحث في علم نفس النمو هو عمل علمي ينتمي إلى فئة العلم التجريبي (الامبريقي)، والباحثون في هذا النوع من المعرف يلتزمون بنظام قيمي يسمى الطريقة العلمية يوجه محاولاتهم للوصف (الفهم) والتفسير (التعليل) والتحكم (التوجيه والتطبيق) وهي أهداف العلم التقليدية.

الطريقة العلمية في البحث إذن هي لون من الاتجاه أو القيمة، وهذا الاتجاه العلمية أو القيمة العلمية يتطلب من الباحث الاقتناع والالتزام بمجموعة من القضايا هي:

1. الملاحظة هي جوهر العلم التجريبي، وعلم النفس ينتمي بالطبع إلى فئة هذه العلوم، والمقصود هنا الملاحظة المنظمة لا الملاحظة العارضة أو العابرة.
2. تتمثل أهمية الملاحظة في العلم في أنها تنتج أهم عناصره وهي مادته الخام أي المعطيات Data والمعلومات أو البيانات Information.
3. لا بد للمعطيات أو المعلومات أو البيانات التي يجمعها الباحث العلمي بالملاحظة أن تتسم بالموضوعية Objectivity، والموضوعية في جوهرها هي اتفاق الملاحظين في تسجيلاتهم لبياناتهم وتقديراتهم وأحكامهم اتفاقا مستقلا.
4. تتطلب الموضوعية أن يقوم بعمليات التسجيل والتقدير والحكم (وهي المكونات الجوهرية للملاحظة العلمية) أكثر من ملاحظ واحد، على أن يكونوا مستقلين بعضهم عن بعض، وهذا يتضمن قابلية البحث العلمي للاستعادة والتكرار Replicability.
5. المعطيات والمعلومات والبيانات التي يجمعها الباحثون بالملاحظة العلمية هي وحدها الشواهد والأدلة التي تقرر صحة الفروض أو النظرية، وعلى الباحث أن يتخلى عن فرضه العلمي أو نظريته إذا لم تتوافر أدلة وشواهد كافية على صحتها.

الملاحظة الطبيعية:

من طرق البحث التي يفضلها علماء النفس ما يسمى الملاحظة الطبيعية، أي ملاحظة الإنسان في محيطة الطبيعي اليومي المعتاد، ويعني هذا بالنسبة للأطفال مثلا ملاحظتهم في المنزل أو المدرسة أو الحديقة العامة أو فناء الملعب، ثم تسجيل ما يحدث، ويصنف رايت Wright,1960 طرق الملاحظة الطبيعية إلى نوعين: أحدهما يسميه الملاحظة المفتوحة وهي التي يجريها الباحث دون أن يكون لدية فرض معين يسعى لاختباره، وكل ما يهدف إليه هو الحصول على فهم أفضل لمجموعة من الظواهر النفسية التي تستحق مزيدا من البحث اللاحق، أما النوع الثاني فيسميه رايت الملاحظة المقيدة وهي تلك التي يسعى فيها الباحث إلى اختبار فرض معين، وبالتالي يقرر مقدما ماذا يلاحظ ومتى.

طرق الملاحظة المفتوحة:

دراسة الفرد: وتشمل مجموعة من الطرق منها المقابلة الشخصية ودراسة الحالة وتسجيل اليوميات والطريقة الإكلينيكية، وفي هذه الطرق يسجل الباحث المعلومات عن كل فرد من الأفراد موضوع الدراسة بهدف أعداد وصف مفصل له دون أن تكون لدية خطة ثابتة تبين أي المعلومات له أهمية أكثر من غيرة، وقد يلجأ الفاحص إلى تسجيل هذه المعلومات في يومياته في صورة "سجلات قصصية"، وقد يطلب من المفحوص أن يروى عن فترة معينة من حياته في موقف تفاعل مباشر بينه وبين الفاحص (المقابلة الشخصية)، وقد تمتد هذه الطريقة لتصبح سجلاً للفرد أو الحالة يستخدم فيه الباحث مصادر عديدة للمعلومات مثل ظروف المفحوص الأسرية، والوضع الاقتصادي والاجتماعي، ودرجة التعليم ونوع المهنة وسجله الصحي وبعض التقارير الذاتية عن الأحداث الهامة في حياة الفرد، وأدائه في الاختبارات النفسية، وكثير من المعلومات التي تتطلبها دراسة الحالة تتطلب إجراء مقابلات شخصية مع الفرد، وعادة ما تتسم هذه المقابلات بأنها غير مقننة أي تختلف الأسئلة التي تطرح فيها من فرد لآخر، وتعد من قبيل دراسة الحالة وتسجيل

اليوميات سير الأطفال التي كتبها الآباء من الفلاسفة والأدباء والعلماء عن أبنائهم، والتراجم التي كتبت عن بعض العباقرة والمبدعين، والسير الذاتية التي كتبوها عن أنفسهم، كما يعد من قبيل الطريقة الإكلينيكية أسلوب الاستجواب الذي استخدمه جان بياجيه وتلاميذه في بحوثهم الشهيرة في النمو، وعلى الرغم من إن هذه الطريقة، باعتبارها من نوع الملاحظة المفتوحة، فيها ثراء المعرفة وخصوبة المعلومات وحيوية الوصف إلا أن فيها مجموعة من النقائص نذكر منه:

1. تعتبر هذه الطريقة من جانب الفاحص مصدرا ذاتيا وغير منظم للمعلومات، أما من جانب المفحوص فاني إلى جانب الطابع الذاتي لتقاريره قد تعوز المعلومات التي يسجلها الدقة اللازمة، وخاصة حين يكون علية استدعاء أحداث هامة وقعت له منذ سنوات طويلة.
2. المعلومات التي نحصل عليها بهذه الطريقة من فردين أو أكثر قد لا تكون قابلة للمقارنة مباشرة، وخاصة إذا كانت الأسئلة التي توجه إلى كل منهما مختلفة، صحيح أنة في بعض الطرق الكلينيكية قد تكون الأسئلة مقننة في المراحل الأولى من المقابلة إلا إن إجابات المفحوصين على كل سؤال قد تحدد نوع الأسئلة التي تطرح على المفحوص الفرد فيما بعد، يصدق هذا على طريقة الاستجواب عند بياجيه وعلى بعض المقابلات المقننة.
3. النتائج التي نستخلصها من خبرات أفراد بذواتهم تمت دراستهم بهذه الطريقة قد تستعصى على التعميم، أي قد لا تصدق على معظم الناس.
4. التحيزات النظرية القبلية للباحث قد تؤثر في الأسئلة التي يطرحها والتفسيرات التي يستخلصها.

الوصف على سبيل المثال: في هذه الطريقة يحاول الباحث أن يسجل بإسهاب وتفصيل كل ما يحدث في وقت معين على نحو يجعله أقرب إلى آلة التسجيل، ولعل هذا ما دفع الباحثين الذين يستخدمون هذه الطريقة إلى الاستعانة بالتكنولوجيا

المتقدمة في هذا الصدد، فباستخدام آلات التصوير وكاميرات الفيديو، وأجهزة التسجيل السمعي يمكن للباحث أن يصل إلى التسجيل الدقيق الكامل لما يحدث، وهذه الطريقة في الملاحظة المفتوحة أكثر دقة وموضوعية ونظاماً من الطريقة السابقة، إلا أن المشكلة الجوهرية هنا هي أننا بطريقة وصف العينة نحصل على معلومات كثيرة للغاية إذا استمر التسجيل لفترة طويلة، مثلاً لقد تطلب تسجيل كل ما يفعله ويقوله طفل عمرة 8 سنوات في يوم واحد أن يصدر في كتاب ضخم مؤلف في 435 صفحة.

طرق الملاحظة المقيدة:

تعتمد هذه الطريقة على إستراتيجية اختيار بعض جوانب السلوك فقط لتسجيلها، وبالطبع فإن هذا التقييد يفقد الملاحظة خصوبة التفاصيل التي تتوافر بالطرق السابقة، إلا أن ما تفقده في جانب الخصوبة تكسبه في جانب الدقة والضبط، ولعل أعظم جوانب الكسب أن الباحث يستطيع أن يختبر بسهولة بعض فروضة العلمية باستخدام البيانات التي يحصل عليها بهذه الطريقة، وهو ما يعجز عنة تماما إذا استخدم الأوصاف القصصية التي يحصل عليها بالطرق الحرة السابقة في السلوك: وفي هذه الطريقة يكون على الباحث أن يسجل أنماطاً معينة من السلوك في كل مرة يصدر فيها عن المفحوص، كأن يسجل مرات الصراخ التي تصدر عن مجموعة من الأطفال سن ما قبل المدرسة، أو مرات العدوان بين أطفال المرحلة الابتدائية، وقد يسجل الباحث معلومات وصفية إضافية أيضاً، ففي السلوك العدواني قد يلاحظ الباحث أيضاً عدد الأطفال المشاركين في العدوان وجنس الطفل، ومن يبدأ العدوان، ومن يستمر فيه إلى النهاية، وما إذا كانت نهاية العدوانية تلقائية أم تتطلب تدخل الكبار، وهكذا، ويحتاج هذا إلى وقت طويل بالطبع، وتزداد مشكلة الوقت حدة إذا كان على الباحث أن يلاحظ عدة مفحوصين في وقت واحد، فمثلاً إذا كان الباحث مهتما بالسلوك العدواني الذي يصدر عن ستة أطفال خلال فترة لعب طولها 60 دقيقة فإن عليه أن يلاحظ كل طفل منهم بكل

دقيقة لخمس فترات طول كل منها دقيقتان طوال الزمن المخصص للملاحظة، ويسجل كل ما يصدر عن الطفل مما يمكن أن ينتمي إلى السلوك العدواني، وقد يسهل عليه الأمر إذا لجأ إلى التسجيل الشخصي المباشر، إن يستخدم نوعاً من الحكم والتقدير لسلوكم الذي يلاحظه، وتفيده في هذا الصدد مقاييس التقدير التي تتضمن نوعاً من الحكم على مقدار حدوث السلوك موضع البحث ومن ذلك أن يحكم على السلوك العدواني للطفل بأنه:

يحدث دائما – يحدث كثيراً – يحدث قليلاً – نادراً ما يحدث – لا يحدث على الإطلاق، وعليه أن يحدد بدقة معنى (دائماً – كثيراً – قليلاً – نادراً – لا يحدث) حتى لا ينشأ غموض في فهم معانيها، وخاصة إذا كان من الضروري وجود ملاحظ آخر لنفس السلوك يسجل تقديراته مستقلاً تحقيقاً لموضوعية الملاحظة.

عينة الوقت: في هذه الطريقة يتركز اهتمام الباحث بمدى حدوث أنماط معينة من السلوك في فترات معينة يخصصها للملاحظة ويتم تحديد أوقاتها مقدماً، والمنطق الرئيسي وراء هذه الطريقة أن الإنسان يستمر في إصدار نفس السلوك لفترات طويلة نسبياً من الزمن، وعلى هذا يمكننا الحصول على وصف صحيح لهذا السلوك وحكم صحيح علية إذا لاحظناه بشكل متقطع في بعد الزمن، وتختلف الفترات الزمنية التي يختارها الباحثون لهذا الغرض ابتداء من ثوان قليلة لملاحظة بعض أنواع السلوك، إلى دقائق أو ساعات عديدة لبعض الأنواع الأخرى، وفي جميع الأحوال يجب أن يكون المدى الزمني للملاحظة واحداً تبعاً لخطة معدة مقدماً، وخلال هذه الفترات يسجل الباحث عدد مرات السلوك وموضة الاهتمام، ومن أمثلة ذلك أن يختار الباحث حصة في أول النهار وحصة في آخر مرتين في الأسبوع على مدار العام الدراسي لبحث بعض جوانب سلوك تلميذ المدرسة الابتدائية وإذا عدنا لمثال السلوك العدواني قد يقرر الباحث ملاحظة سلوك العدوان عند الأطفال خلال الدقائق العشر الأولى من كل ساعة من أربع ساعات متصلة خلال مرحلة.

ومن مزايا هذه الطريقة إنها تسمح بالمقارنة المباشرة بين المفحوصين مادام الوقت الذي تجرى فيه الملاحظة والزمن الذي تستغرقه واحداً.

وحدات السلوك: في هذه الطريقة يلاحظ الباحث خلال فترة زمنية معينة وحدات معينة من السلوك وليس عينة سلوك أو عينة وقت، ومعنى ذلك أن تتم ملاحظة إحدى جزئيات السلوك بدلا من ملاحظته ككتلة مركبة غير متجانسة، وتبدأ وحدة السلوك في الحدوث في أي وقت يطرأ فيه أي تغير على استجابات المفحوص وما قد يصاحبه من تغير في بيئته، فمثلا إذا لاحظنا أن الطفل وهو يلعب برمال الشاطئ تحول فجأة إلى وضع كمية من الرمل في شعر طفل آخر فإننا نسجل في هذه الحالة حدوث ذلك، باعتباره وحدة سلوك تختلف عما كان يحدث من قبل حين كان الطفلان يتبادلان الابتسام مثلا فأصبحا يتبادلان الهجوم، ويسجل الباحث ما طرأ على بيئة الطفلين من تغير في هاتين الحالتين حين كان الطفل الأول يمسك في المرة الأولى كرة يلعب بها وحدة، فجاء أبوه وأخذها منه ليعطيها للطفل الثاني الذي كان يلح في طلبها، وهكذا يكون على الباحث في كل مرة أن يسجل حدوث وحدة السلوك على إنها تغير في استجابات الطفل وفي بيئته، وحين تنتهي فترة الملاحظة يقوم الباحث بفحص وحدات السلوك التي تم تجميعها ثم تحليلها، ويتطلب ذلك بالطبع تصنيفها في فئات.

تعليق عام على طرق الملاحظة الطبيعية :

من مشكلات طرق الملاحظة الطبيعية أن الملاحظ قد يتجاوز حدود مهمته أيضا إذا تدخل في عملية التسجيل التي يقوم عليها الوصف الدقيق للظواهر وحولها إلى مستوى التفسير، ولذلك فإن كثيراً من تقارير الملاحظة لا يعتد بها إذا تضمنت الكثير من آراء الباحث وطرقة في فهم الأحداث بدلاً من أن يتضمن وصفا دقيقا للأحداث ذاتها، وإحدى طرق زيادة الدقة في هذا الصدد تحديد أنواع الأنشطة التي تعد أمثلة للسلوك موضوع الملاحظة، وتكون هذه الأنشطة تعريفاً إجرائياً لهذا السلوك.

وتتضمن المشكلة السابقة قضية الموضوعية في الملاحظة، فإذا لم تكن ملاحظتنا إلا محض تفسيراتنا وتأويلاتنا وفهمنا للأحداث فبالطبع لن يحدث بيننا الاتفاق المستقل في الوصف، لأنها سمحت بأن تلعب جوانبنا الذاتية دوراً في ملاحظتنا، ومن الشروط التي يجب أن نتحقق منه في طريق الملاحظة شرط الثبات، وهو هنا ثبات الملاحظين، ويتطلب ذلك أن يقوم بملاحظة نفس الأفراد في نفس السلوك موضع البحث أكثر من ملاحظ واحد على أن يكونوا مستقلين تماما بعضهم عن بعض، ثم تتم المقارنة بين الملاحظين، فإذا كان بينهم قدر من الاتفاق المستقل فيما يسجلون أمكننا الحكم على الملاحظة بالدقة والثبات، وإلا كانت نتائج الملاحظة موضع شك، وبالطبع فان هذا الثبات يزداد في طرق الملاحظة المقيدة عنة في طرق الملاحظة المفتوحة.

وتحتاج طرق الملاحظة الطبيعية إلى التدريب على رؤية أو سماع ما يجب رؤيته أو سماعة وتسجيله، وتدلنا خبرة رجال القضاء إن شهادة شهود العيان في كثير من الحالات تكون غير دقيقة، لأنهم بالطبع غير مدربين على الملاحظة، وما لم يتدرب الملاحظ تدريباً جيداً على الملاحظة فأن تقاريره لن تتجاوز حدود الوصف الذاتي المحض، وهي بهذا تكون عديمة الجدوى في أغراض البحث العلمي، وفي كثير من مشروعات البحوث يتم تدريب الملاحظين قبل البدء في الدراسة الميدانية حتى يصلوا في دقة الملاحظة إلى درجة الاتفاق شبه الكامل بينهم (بنسبة اتفاق لا تقل عن 90٪).

ومن المشكلات الأخرى في طرق الملاحظة الطبيعية أن محض وجود ملاحظ غير مألوف بين المفحوصين يؤثر في سلوكهم ويؤدي إلى انتفاء التلقائية والطبيعية في اللعب والعمل أو غير ذلك من المواقف موضع الملاحظة، وقد بذلت جهود كثير للتغلب على هذه المشكلة، ومن ذلك تزويد معامل علم النفس بالغرف التي تسمح حيطانها الزجاجية بالرؤية من جانب واحد (هو في العادة الجانب الذي يوجد فيه الفاحص)، وفي هذه الحالة يمكن لفاحص أن يكون خارج الموقف ويلاحظ سلوك

الشخص وهو يتم بتلقائية، ومنها أيضا استخدام آلات التصوير بالفيديو أو السينما، وآلات التسجيل السمعي بشرط أن توضع في أماكن خفية لا ينتبه إليها المفحوصين، أو توضع في أماكن مرئية لهم على أن تظل في مكانها لفترة طويلة نسبيا من الزمن قبل استخدامها حتى يتعود على وجودها المفحوصين، وقد يلجأ بعض الباحثين للتغلب على هذه المشكلة إلى الاندماج مع المفحوصين في محيطهم الطبيعي قبل الإجراء الفعلي بحيث يصبح وجودهم جزءا من البيئة الاجتماعية للبحث، وهذه الطريقة تسمى الملاحظة بالمشاركة، وبالطبع كلما أجريت الملاحظة في ظروف مقننة ومضبوطة زودتنا بمعلومات أكثر قابلية للتعميم، فمثلا عند دراسة نمو القدرة على القبض على الأشياء ومعالجتها قد يتطلب الأمر ملاحظات دقيقة وتفصيلية للأطفال من مختلف الأعمار، كل منهم يقوم بمعالجة نفس الشيء في موقف مقنن أو موحد، وحتى نوضح ذلك فقد نختبر اختباراً فردياً 40 طفلا كل عشرة منهم في مجموعة عمرية معينة ولتكن 20 أسبوعا، 30 أسبوعا، 40 أسبوعا، 50 أسبوعاً بينما هم جالسون جلسة معتدلة في مقعد مرتفع، ثم نضع مكعبا على لوح خشبي أمام كل طفل، وفي هذه الحالة يمكننا أن نلاحظ ونسجل بالتفصيل جهود الطفل للقبض على المكعب الخشبي ومعالجته.

وبالطبع فإن التصوير السينمائي لاستجابات الأطفال يعطي تسجيلاً موضوعياً وكاملاً ويمكننا أن نحلله بدقة ونعود إليه إذا اختلفنا في ملاحظة أساليب الطفل في القبض على الأشياء (مثلا استخدام الذراع أو الرسغ أو اليد أو الأصابع) وتعطينا المقارنة بين سجلات الأطفال من مختلف الأعمار أساسا لوصف اتجاهات النمو في القدرة على معالجة الأشياء.

وأخيراً فإن الملاحظة الطبيعية فيها كل خصائص التعقد والتركيب لمواقف الحياة الطبيعية التي تتحرر منها قدر الإمكان المواقف المعملية، إلا أن هذا ليس عيبا في الطريقة وإنما هو أحد حدودها، فالواقع إننا في حاجة إلى البحوث التي تعتمد على وصف دراسة السلوك الإنساني في سياقه الطبيعي والمعتاد والتي قد

تقودنا إلى بحوث أخرى تعتمد على طرق أخرى تستند في جوهرها على منطق العلية، توجها إلى التفسير والتنبؤ والتوجيه والتحكم في هذا السلوك.

الطريقة التجريبية:

الطريقة التجريبية أساس التقدم العلمي في مجالات المعرفة البشرية لأنها تنتهي إلى الكشف عن أسباب الظواهر والعوامل المؤثرة فيها، ولذا تعد هذه الطريقة، الطريقة الرئيسية في أبحاث العلوم الطبيعية، وتقترب العلوم الإنسانية من دقة وموضوعية تلك العلوم بمقدار استخدامها لتلك الطريقة في أبحاثها المختلفة، وهي تحقق كل الأهداف الثلاثة الأساسية للبحث العلمي وهي: التنبؤ، والفهم، والتحكم، ولا تكاد ترقى اغلب الطرق الأخرى إلى ما ترقى إليه التجربة، لأن تلك الطرق غالبا ما تنتهي عند هدف الفهم ولا ترقى إلى هدف التحكم.

المتغير المستقل والمتغير التابع:

المتغير المستقل: هو العامل الذي يظهر أو يختفي أو يتغير تبعاً لظهور أو اختفاء أو تغير المتغير الذي يتحكم فيه الباحث ويعالجه تجريبياً فيظهره أو يخفيه أو يزيده أو ينقصه في محاولته لتحديد علاقته بظاهرة تلاحظ، وغالبا ما يرمز له بالرمز "م" أي المثير أو متغير الاستثارة.

المتغير التابع: ويرمز له بالرمز "س" أي الاستجابة أو متغير الاستجابة والباحث لا يتحكم فيما يحدث للمتغير التابع، وما عليه إلا أن يسجل ما يحدث لهذا المتغير نتيجة لتحكمه هو في المتغير المستقل، وذلك لأن ما يحدث للمتغير التابع هو في الحقيقة نتيجة لما حدث أو يحدث للمتغير المستقل.

الجماعة التجريبية والجماعة الضابطة: الجماعة التجريبية هي الجماعة التي يتعرض أفرادها للمتغير المستقل، والجماعة الضابطة هي الجماعة التي يناظر أفرادها أفراد الجماعة التجريبية ولا يتعرضون للمتغير المستقل.

فإذا كان الهدف مثلا هو قياس أثر وجود الجماعة على إنتاج الفرد فان الجماعة التجريبية في هذه الحالة يمكن أن تكون من مجموعة من الأفراد بحيث يعمل كل فرد من أفرادها في مواجهة جماعة من الناس وتصبح المتغيرات التابعة في الجماعة التجريبية إنتاج الأفراد في الأعمال التي يقومون بها، وتتكون الجماعة الضابطة من مجموعة من الأفراد، بحيث يناظر أفرادها الجماعة التجريبية ويعمل كل فرد من أفرادها بمعزل عن جماعة المواجهة التي يتعرض لها أفراد الجماعة التجريبية، وبذلك لا يتعرض أفراد مثل هذه الجماعة للمتغير المستقل، وتصبح المتغيرات التابعة أيضا هي إنتاج أفراد الجماعة الضابطة أو استجاباتهم.

التصميم التجريبي: يدل التصميم التجريبي في معناه العام على خطة التجربة التي تشتمل على اختيار الأفراد، وترتيب الإجراءات، ونوع المعالجة التجريبية، وطريقة تسجيل البيانات، مع الإشارة إلى الأسلوب الإحصائي الذي سيتبع في تحليل النتائج.

القياس البعدي للجماعتين:

يقاس أثر المتغير المستقل بمقارنة متوسط استجابات الجماعة التجريبية بعد تعرضها للمتغير المستقل بمتوسط استجابات الجماعة الضابطة التي لم تتعرض للمتغير المستقل، وذلك باعتبار أن تلك الاستجابات هي المتغيرات التابعة، ثم يحسب فرق المتوسطين والدلالة الإحصائية لهذا الفرق، فإذا كان للفرق دلالة إحصائية فان ذلك يدل على أثر المتغير المستقل، وإذا لم يكن للفرق دلالة فان ذلك يدل على انعدام أثر المتغير المستقل.

الجماعة القياس القبلي المتغير المستقل القياس البعدي

الفرق التجريبية لا نعم نعم (ص^2) ص — ص^2

الضابطة لا لا نعم (ص^2)

يتضح من الجدول السابق أن الرمز $ص^2$ يدل على نتيجة القياس البعدي للمتغير التابع في الجماعة التجريبية، ويدل الرمز $ص^2$ على نتيجة القياس البعدي للمتغير التابع في الجماعة الضابطة.

القياس القبلي – البعدي للجماعتين:

تقاس المتغيرات التابعة في الجماعتين التجريبية والضابطة قبل بدء التجربة وبعد انتهائها، أي قبل تعرض الجماعة التجريبية للمتغير المستقل وبعد تعرضها ثم تقاس الفروق وتحسب الدلالة، والجدول التالي يوضح ذلك

الجماعة	القياس القبلي	المتغير المستقل	القياس البعدي	الفرق
التجريبية	نعم ($ص^1$)	نعم	نعم ($ص^2$)	ق=$ص^2$ – $ص^1$
الضابطة	نعم ($ص^1$)	لا	نعم ($ص^2$)	ق=$ص^2$ – $ص^1$

ويدل الرمز $ص^1$ على نتيجة القياس القبلي للمتغير التابع في الجماعة التجريبية، ويدل الرمز $ص^1$ على نتيجة القياس القبلي للمتغير التابع في الجماعة الضابطة، ويدل الرمز $ص^2$ على نتيجة القياس البعدي للمتغير التابع في الجماعة التجريبية، ويدل الرمز $ص^2$ على نتيجة القياس للجماعة الضابطة، ويدل الرمز ق على فرق القياس القبلي من القياس البعدي للمتغير التابع في الجماعة التجريبية، ويدل الرمز قَ على فرق القياس القبلي من القياس البعدي للمتغير في الجماعة الضابطة، وعلى الباحث بعد ذلك أن يقارن ق، قَ أو يقارن $ص^2$، $ص^2$ ليستدل على أثر المتغير المستقل على المتغير التابع.

القياس القبلي – البعدي لجماعة واحدة:

ومن القياس القبلي – البعدي ما يصبح على جماعة واحدة فقط هي الجماعة التجريبية ، ويحل كل فرد محل الجماعة الضابطة، أي أن الفرد يصبح هو نفسه جماعته الضابطة فتقاس استجابته في المتغير التابع قبل تعرضه للمتغير المستقل ثم تقاس استجابته بعد ذلك في المتغير التابع بعد تعرضه للمتغير المستقل ، ويحسب الفرق بين الاستجابتين على انه اثر المتغير المستقل.

الجماعة القياس القبلي المتغير المستقل القياس البعدي الفرق الجماعة التجريبية نعم (ص^{1}) نعم نعم (ص^{2}) ق=ص^{2}– ص^{1}وعلى الرغم من أن المنهج التجريبي هو أقوى المناهج في اختبار العلاقات السببية والتي تقود إلى تفسيرات مقنعة فأن فيه بعض المشكلات التي نلخصها فيما يلي:

1. مجرد وجود المفحوص ضمن إجراء تجريبي قد يؤثر في سلوكه ويجعله يفتقد التلقائية والطبيعية التي تميز طرق الملاحظة المباشرة وإذا حدث ذلك فان نتائج التجربة لن تصدق على أحداث الحياة الواقعية.
2. البيئة (المعملية) المضبوطة المقننة التي عادة ما تجري فيها البحوث التجريبية هي أيضا بيئة اصطناعية للغاية ومن المتوقع للمفحوصين أن يسلكوا على نحو مختلف في مواقف الحياة الفعلية، ولهذا يجب ألا تنتقل نتائج بحوث المعمل إلى الميدان انتقالاً مباشراً، وإنما على الباحث أن يمر بخطوات عديدة في سبيل ذلك، وإحدى طرق التغلب على هذه المشكلة تصميم تجارب تبدو طبيعية للمفحوصين ويمكن جعل الموقف التجريبي أكثر طبيعية للأطفال مثلا بان تجرى التجربة في موقف معتاد كالبيت أو المدرسة، كما أن الأطفال قد يسلكون على نحو أكثر طبيعية إذا قام والداهم أو معلموهم بدور المجريين بدلاً من وجود شخص غريب لا يعرفونه بشرط تدريب هؤلاء على شروط التجربة وإجراءاتها، كما يمكن عرض الموقف التجريبي على نحو يتفق مع

ميول الأطفال كأن تعرض أسئلة اختبار الذكاء أو الابتكار عليهم على إنها نوع من الألعاب أو الإلغاز بدلاً من القول على أنها لأسئلة في اختبار، كما يمكن للباحث إجراء تجربة ميدانية في البيئة الطبيعية بالفعل على نحو يجعل المفحوصين لا يشعرون بأنهم موضع تجربة، وهذا الأسلوب يجمع بين مزايا الملاحظة الطبيعية والضبط الأكثر إحكاماً في الموقف التجريبي.

3. التوزيع العشوائي للمفحوصين على مجموعات المعالجة يحدث في بعضهم استجابات سلبية إزاء الموقف التجريبي، وخاصة إذا كان على المفحوص أن يعمل مع مجموعة لا يحب الانتساب إليها، ومعنى ذلك أن الباحث التجريبي علية أن يتعامل مع مفحوصين على إنها بشر، وإذا نشأت مثل هذه المشكلات علية أن يواجهها ويحلها في الحال لا أن يتجاهلها، لأن مثل هذه الاتجاهات السلبية لدى بعض المفحوصين قد يهدد صدق نتائج البحث.

4. الأجهزة والأدوات والمواد التي تستخدم في الموقف التجريبي وخاصة داخل المعمل قد تؤدي بالمفحوص إلى الاعتقاد بأن عليهم أن يسلكوا على نحو غير عادي، زمن ذلك مثلا أن يطلب منة حفظ مقاطع عديمة المعنى، وهو ما لا يفعله عادة في حياته اليومية.

5. توقعات المجرب قد تؤثر في نتائج التجربة، فالباحث الذي يعتقد بشدة في صحة فرضه فانه قد يلجأ، ولو إن كان غير قصد، إلى تهيئة الشروط التي تدعم هذا الفرض، ولعل هذا يفسر لنا كثرة الفروض التي تتحقق في بحوثنا العربية بينما نسبة كثيرة منها لم يتحقق في البحوث التي أجريت في بيئات أخرى، بل لعل هذا يفسر لنا ما نلاحظه على بعض الباحثين الذين يشعرون بالضيق والقلق حين لا تتحقق فروضهم، وهذا لون من الخطأ الفاحش في فهم طبيعة البحث العلمي، لقد صارت الفروض عند بعض الباحثين جزءاً من نظامهم العقيدي لا قضايا تقبل الصحة والخطأ على أساس الأدلة والشواهد والموضوعية، وللتغلب على هذه المشكلة يقترح علماء مناهج البحث استخدام أسلوب إجراء التجارب بطريقة "معماة" على الفاحصين، وفي هذه الحالة لا

يعلم الفاحصون ولا المفحوصون أي معالجة يشاركون فيها إلا بعد انتهاء التجربة.

6. وبالرغم من هذه المشكلات، تبقي للمنهج التجريبي قيمته العظمى في تزويدنا بأدق فهم لعلاقات السبب – النتيجة في دراسة السلوك الإنساني، الطريقة المستعرضة: وتعتمد في جوهرها على انتقاء عينات مختلفة من الأفراد من مختلف الأعمار، ثم نلاحظ فيهم بعض جوانب السلوك موضع الاهتمام أو تطبيق عليهم مقاييس لهذه الجوانب من السلوك، على أن تتم الملاحظة أو القياس في نفس الوقت تقريبا، ويقارن أداء العينات المختلفة في كل مقياس على حدة، وتتم هذه المقارنات في ضوء متوسطات العينات أي أن المقارنة بين مختلف الأعمار تتم في ضوء الفروق بين المجموعات، وتفترض هذه الطريقة أن هذه المتوسطات توضح مسار النمو العادي وتقترب بنا إلى حد كبير من الدرجات التي نحصل عليها لو أجرينا البحث على أفراد من عمر معين ثم أعيد اختبارهم تتبعيا عدة مرات حتى يصلوا إلى الحد الأقصى من العمر موضع البحث، ومن أمثلة ذلك إذا أراد الباحث دراسة النمو العقلي باستخدام هذه الطريقة فانه يختار عينات من الأطفال والمراهقين والشباب والكهول والمسنين يطبق عليهم خلال فترة زمنية معينة قد لا تتجاوز الأسبوع الواحد اختبارات تقيس الذكاء يفترض فيها إنها تقيس نفس الخاصية السلوكية، ثم يقارن بين متوسطات أدائهم في هذه الاختبارات إلا أن لهذه الطريقة مشكلاتها المنهجية التي تتلخص فيما يلي:

أ. **العوامل الانتقائية في العينات المختلفة:** فجماعات العمر المختلفة قد لا يكون بينها وجه للمقارنة نظراً لآثار العوامل الانتقائية المتتابعة، ويظهر أثر هذه العوامل خاصة حين تجرى البحوث على التلاميذ والطلاب، فطلبة الجامعات الذين نختارهم لفئة الشباب أكثر انتقائية من طلبة المدارس الثانوية الذين نختارهم لفئة المراهقين، وأولئك أكثر انتقائية من تلاميذ المدارس الابتدائية الذين نختارهم لفئة الأطفال، وذلك لأن الطلاب الأقل

قدرة يتم استبعادهم خلال مسار العمل التعليمي، وهكذا فان المتوسط المرتفع لطلاب الجامعات قد ينتج عن عمليات التصفية هذه، ولذلك لكي تستخدم هذه الطريقة بفعالية أكثر في بحوث النمو لا بد أن تكون ممثلة للأصول الإحصائية العامة للسكان من مختلف الأعمار وان تشتق منها، لا أن يتم اختيار مجموعة الأفراد من مؤسسات تعليمية أو مهنية.

ب. **اللاتاريخية:** تفتقد هذه الطريقة المعنى التاريخي الذي هو جوهر البحث في النمو، فالطريقة كما هو ملاحظ تقتصر على دراسة الفرد الواحد في لحظة زمنية معينة، وبالتالي لا توفر لنا معلومات عن السوابق التاريخية للسلوك، أي ما هي الخبرات المبكرة التي تؤثر في السلوك موضع البحث، كما لا تقدم لنا شيئا من المعرفة عن مدى استقرار السلوك أو عدم استقراره في الفرد الواحد، أي إلى أي حد يظل السلوك الملاحظ في وقت معين هو نفسه حين يلاحظ في وقت آخر، ويرجع ذلك في جوهرة إلى أن التصميم المستعرض يوفر لنا معلومات عن الفروق الجماعية أكثر مما يقدم أية معلومات عن النمو داخل الفرد.

ج. **اختلاف رصيد الخبرة:** قد لا يكون هناك درجة للمقارنة بين أرصدة الخبرة المختلفة عند جماعات الأعمار المختلفة التي تدرس في لحظة زمنية معينة، فمن المستحيل الحصول على عينات مختلفة الأعمار في وقت معين ونفترض إنها عاشت في ظروف ثقافية موحدة عندما كانت متساوية في العمر، وواقع الأمر أن المقارنة في هذا النوع من البحوث تكون بين جماعات عمرية تفصل بينها فوارق زمنية مختلفة قد تصل إلى حد الفروق بين الأجيال، كما هو الحال عند المقارنة في لحظة معينة بين سلوك عينات من الأطفال والمراهقين والراشدين، فمثلا لا يستطيع أحد أن يعزى الفروق بين من هم اليوم في سن الأربعين ومن هم الآن في سن 15 سنة أو 8 سنوات إلى عوامل تتعلق بالعمر وحدة، فعندما كان الأفراد الذين هم الآن في سن الأربعين في سن الخامسة عشرة أو الثامنة كان التعليم أكثر تواضعا

والفرص المتاحة للأطفال والشباب اقل تنوعا، والاتجاهات الاجتماعية أكثر اختلافاً، ومعنى هذا أن الاختلافات بين مجموعات العمر قد ترجع في جوهرها إلى ظروف متباينة نتيجة للتغيرات الثقافية والحضارية، وبالتالي لا يمكن الجزم بأن التغير المشاهد يرجع إلى العمر وحده، ولعل هذا يدفعنا إلى أن ننبه دائما إلى ضرورة حساسية الباحث لعينة المفحوصين في هذا النوع من البحوث والتي تختلف في جوهرها من عمر لآخر، ومن جيل لآخر، فالمفحوصين في الدراسات المستعرضة لا ترجع الفروق بينهم إلى العمر الزمني وحد ولكن أيضا إلى الفترة الزمنية التي ولدوا ونشأوا فيها، ومعنى ذلك أن الجماعات العمرية في هذه البحوث تؤلف أجيالا مختلفة، ومفهوم الجيل يعني مجموعة الأفراد الذين ولدوا وعاشوا خلال نفس الفترة الزمنية ولهذا يفترض منهم أم يشتركوا في كثير من الخبرات الثقافية والاجتماعية التي قد تؤثر في جوانب نموهم، تأمل مثلا أثر التنشئة في عصر الكمبيوتر والفيديو ومن قبلهما التليفزيون، فالإنسان المعاصر يجني ثمار هذا الانفجار الاتصالي بتعرضه لمدى أكثر اتساعا من المعلومات لم يسبق إلى مثله في الماضي، فإذا قورن أطفال اليوم بالأشخاص الذين يبلغون الآن من العمر 50 أو 60 عاماً حين كانوا في طفولتهم فإننا نتوقع أن نجد لدى شباب اليوم اتجاهاً مختلفا نحو التكنولوجيا، ومن الصعب حينئذ أن نحدد بحسم ما إذا كان هذا الاختلاف هو نتاج التغيرات التي ترجع إلى النمو أم إنها ببساطة ترجع إلى اختلاف فرص التعرض للتكنولوجيا الحديثة.

د. **المقارنة الجماعية:** لا تسمح الطريقة المستعرضة إلا برسم منحنيات المتوسطات موضوع البحث، والسبب في هذا أن الأشخاص مختلفون في كل مستوى عمري من مستويات البحث، ويتخيل في هذه الحالة رسم المنحنيات الفردية، إلا أن مثل هذا الإجراء قد يخفي اختلافات هامة بين الأفراد من ناحية وداخل الأفراد من ناحية أخرى، وقد ينشأ عن رسم المنحنيات

الجماعية أن تتلاشى هذه الاختلافات أو تزول، ولهذا قد يكون منحنى المتوسطات الناجم مختلفاً اختلافًا بينا عن منحنى النمو لكل فرد على حدة، ومن أشهر النتائج التي توضح لنا خطورة هذه المسألة حالة التقدم الفجائي في النمو الذي يسبق المراهقة، فمنحنيات النمو الفردية بالنسبة لكثير من السمات الجسمية تكسف عن زيادة فجائية تطرأ على معدل النمو الجسمي قبل البلوغ، ولما كان الأفراد يختلفون في سن البلوغ فان هذه الوثبة تحدث في فترات مختلفة لكل فرد على حدة وبالتالي يمكن أن تظهر في المنحنيات الفردية للأفراد المختلفين، فإذا رسمت المنحنيات الجماعية نجد أن هذه الاختلافات الفردية يلغي بعضها بعضا، ونجد المنحنى الناجم عن الفروق الجماعية لا يكشف عن هذه الزيادة الفجائية إلا إذا اشتملت عينة الدراسة على أفراد يصلون إلى البلوغ في نفس السن، وهو احتمال صعب الحدوث، وبالرغم من مشكلات الطريقة المستعرضة إلا إنها أكثر شيوعا في بحوث المقارنات بين الأعمار ربما لسهولتها النسبية وسرعتها الظاهرة، واقتصادها الواضح في الوقت والجهد، أضف إلى ذلك إنها تهيئ للباحث في مجال النمو الإنساني نظرة مجملة للظاهرة النمائية موضع البحث، الطريقة الطولية: وفيها تتم ملاحظة نفس العينة من الأفراد التي تكون من نفس العمر لحظة البدء في البحث وإعادة ملاحظتهم أو اختبارهم عدة مرات على فترات زمنية مختلفة، وهذه الفترات تختلف حسب طبيعة البحث أي أن هذه الطريقة تتطلب تكرار الملاحظة والقياس لنفس المجموعة من الأفراد لفترة زمنية معينة، وبالطبع فإن مدى الزمن المستغرق والفواصل الزمنية بين الملاحظات والاختبارات تختلف من بحث لآخر، وذلك حسب طبيعة موضوعة ففي بحث حول نمو تفضيل إحدى اليدين في العمل اليدوي يختبر الأطفال ابتداء من سن 10 شهور مرة كل شهر حتى يصلوا إلى العمر الذي يظهر فيه تفضيل لإحدى اليدين على الأخرى، وهو عادة ما يكون سن 18 شهرا، وفي بحث النمو العقلي قد نحتاج لفترات زمنية أطول، فالأطفال يختبرون كل شهر عندما يكون عمرهم بين شهر واحد

و15 شهر، ثم كل 3 شهور بعد ذلك حتى يصلوا إلى سن 2,5 سنة، ثم كل 6 شهور حتى يصلوا إلى سن الخامسة، ثم كل سنة حتى سن المراهقة، وبعض البحوث تتضمن نظاماً مختلفاً وفترات زمنية أطول وخاصة حين يكون اهتمامها بالنمو عبر مدى الحياة، والطريقة الطولية بهذا تتغلب على بعض مشكلات الطريقة المستعرضة، وتوفر للباحثين إمكانات بحث أفضل، إنها تقدم صورة جيدة عن النمو داخل الأفراد وليس صورة مجملة عن الفروق بين الجماعات العمرية، ثم إنها تحدد لنا أي الظروف السابقة أو الخبرات السابقة يؤثر في النمو السلوكي موضع البحث، ففيها لا تتداخل الفروق بين الأجيال والفروق داخل الجماعات من فروق العمر، كما هو الحال في الدراسات المستعرضة، ولعل من أهم مميزات التحكم في اثر اختلاف الأجيال أن الآثار فيها ترجع إلى زمن ولادة المفحوص أو الجيل الذي ينتسب إليه ولا ترجع في الواقع إلى محض عمرة، فالأجيال كما بيننا قد تختلف في سنوات التعلم وممارسات تنشئة الأطفال والصحة والاتجاهات نحو الموضوعات الحساسة كالجنس أو الدين، وهذه الآثار التي ترجع إلى الأجيال لها أهميتها لأنها تؤثر بقوة في المتغيرات التابعة في الدراسات التي تبدو ظاهرياً مهتمة بالعمر، وآثار اختلاف الأجيال قد تبدو كما لو كانت آثار أعمار مع إنها ليست كذلك بالفعل، ومن ناحية أخرى فإن هذه الطريقة تسمح للباحثين بتحليل الاستقرار أو الاختلاف الذي يحدث داخل الفرد بمرور الزمن، أضف إلى ذلك أن هذه الطريقة تستغرق وقتاً طويلاً في دراسة كل الفروق بين أفراد العينة حتى يكتما البحث، ومعنى ذلك إنها أقل جاذبية من الطريقة المستعرضة في ضوء معيار الزمن، ومع ذلك فإننا بها وحدها نستطيع أن نحدد أي الشروط أو الخبرات السابقة تؤثر في نمو السلوك موضع البحث.

ومع هذه المزايا الظاهرة للطريقة الطولية إلا أن لها مشكلاتها أيضا نلخصها فيما يلي:

1. **العوامل الانتقائية في العينة الأصلية:** فالأفراد الذين يشاركون في بحث من طبيعته أن يستمر لعدة سنوات يتم انتقائهم في الأغلب تبعاً لعوامل تحكمية وليست عشوائية، ومن هذه العوامل استقرار محل الإقامة، والتعاون المستمر مع الباحث، وبالطبع فإن المفحوصين الذي يتم انتقاؤهم بهذه الطريقة قد تتوافر فيهم خصائص أخرى بالمستوى الثقافي والميول والاتجاهات بل والظروف الطبيعية والصحية تختلف عن الأصل السكاني العام على نحو يجعلها منذ البداية عينة متحيزة ولبست عشوائية، فقد تكون العينة أعلى نسبياً من المستوى العام للأصل الإحصائي السكاني، وقد يكون العكس صحيحاً أيضاً في بعض عينات هذه البحوث ومن ذلك الأفراد الذين يقيمون في المؤسسات (كالأطفال والمراهقين الذين يعيشون في الملاجئ والشيوخ الذين يقيمون في بيوت المسنين) فأطفال ومراهقو الملاجئ والإصلاحيات يمثلون مستوى أدنى من الأصل الإحصائي العام، بينما شيوخ دور المسنين قد يكونون من مستويات اقتصادية واجتماعية عالية نسبياً إذا كانت هذه البيوت بمصروفات تديرها جمعيات خاصة، وقد يكونون من مستويات دنيا إذا كانت هذه البيوت من النوع المجاني الذي تديره هيئات حكومية للإيواء العام، وفي الحالتين يصعب تعميم نتائج مثل هذه البحوث الطولية على المجتمع الأصلي، ومع ذلك فإن لهذه البحوث فائدتها إذا تم توصيف الأصل المشتقة منة العينات توصيفاً دقيقاً، أو تم توصيف العينة موضوع البحث توصيفاً مفصلاً بحيث يمكن تعميم النتائج التي تتوصل إليها البحوث على أي أصل إحصائي مشابه لها.
2. **النقصان التتابعي للعينة:** فلا شك في أن البحث الطولي يستغرق فترة طويلة نسبياً من الزمن، ولهذا نتوقع أن يتناقص عدد المفحوصين تدريجياً، ولذلك فإن المتابعات المتأخرة لنفس العينة نجدها تتم على أعداد قليلة إلى حد كبير له قورنت بالحجم الأصلي لهذه العينة عند بدء البحث منذ سنوات بعيدة،

وهذا التسرب في العينة لا يتم بطريقة عشوائية، فالمفحوصون الذين يستمرون في المشروع التتبعي حتى نهايته هم في العادة من الذين يتسمون بأنهم أكثر تعاونا وأكثر دافعية وأكثر مثابرة وأكثر كفاءة من أولئك الذين يتسربون طوال الطريق، وعلى هذا فإنه عند نهاية أي دراسة طولية نجد أن المتبقي من عينة المفحوصين قد يكون متحيزاً على نحو يجعل من الصعب مرة أخرى الوصول إلى استنتاجات وتعميمات إلى الأصل الإحصائي العام.

3. **أثر إعادة الملاحظات:** توجد مشكلة منهجية ثالثة في البحوث الطولية تتمثل في الأثر المحتمل الذي تحدثه المشاركة المستمرة في سلوك المفحوص، فالممارسة المتكررة للاختبارات وزيادة الألفة بفريق البحث، والتوحد بإحدى الجماعات لفترة طويلة نسبيا من الزمن، هي جماعة البحث، وغير ذلك من ظروف البحث الطولي التتبعي ذاته، قد تؤثر جميعاً في أداء المفحوص في الاختبارات وفي اتجاهاته ودوافعه، وفي توافقه الانفعالي، وغير ذلك من جوانب السلوك، ومن ذلك مثلا أن المفحوص حين يعطي نفس الاختبارات أو ما يشبهها عدة مرات فإنه يصبح على درجة كبيرة من الخبرة بها وفي مثل هذه الحالات سوف يؤدي المفحوص جيدا على الاختبارات اللاحقة لا بسبب النمو وإنما بسبب أثار تكرار الممارسة، وعلى الرغم من هذه الطريقة تستغرق وقتاً طويلاً وتتطلب تكلفة هائلة فإنها لها قيمتها في أنها تهيئ لنا تتبع مسار التغيرات في المفحوصين كأفراد عبر الزمن، تخيل باحثا يجري دراسة على النمو العقلي خلال مدى الحياة، انه يواجه المهمة المستحيلة إذا صمم بحثه لجمع البيانات بنفسه، لأنه إذا بدأ بحثه على مفحوصين من الأطفال وعمرة مثلا 25 سنة، فانه حين يبلغ مفحوصون سن 65 سنة مثلا ويدخلون في مرحلة الشيخوخة ربما يكون قد مات هو نفسه، بل انه في الحدود الزمنية الأقل تطرفا توجد عوائق كثيرة من الوجهة العملية، ولهذا السبب نجد أن القاعدة هي وجود بحوث طولية قصيرة المدى لا تتجاوز في العادة خمس سنوات.

4. **أثر وقت القياس:** يمكن لبعض الآثار التي تحدث في المفحوصين من عينة البحث الطولي أن ترجع إلى وقت القياس وليس إلى النمو في ذاته، لنتأمل مثلا فرضية فحصت التغيرات المرتبطة بالعمر في الاتجاه نحو العمل اليدوي أثناء الرشد، إن هؤلاء المفحوصين إذا كانوا قد اختبروا أو تمت ملاحظتهم ومقابلتهم في أوائل الخمسينات حين كانوا في بداية المراهقة قد يظهرون اتجاهات محافظة نسبياً حول هذا الموضوع، ولكنهم عندما يختبرون اليوم بعد أكثر من ثلاثين عاما فإن هؤلاء المفحوصين أنفسهم قد يكونون أكثر تحررا وتسامحا في اتجاهاتهم، وقد تفسر هذه النتيجة بأنها تعني أن الاتجاه نحو العمل اليدوي يصير اقل محافظة عند التحول من المراهقة إلى الرشد الأوسط، إلا أن السبب الحقيقي أن الزمن قد تغير طوال هذه الفترة مع تغير المجتمع ككل حيث أصبح أكثر تقبلا للعمل اليدوي، فالتغيرات الملاحظة في هذه الدراسة الفرضية قد تعكس بنفس القدر التغير التاريخي في المجتمع وليس التغير النمائي العادي الذي يحدث خلال الرشد فحسب ومعنى ذلك أن التصميم الطولي في ذاته لا يساعدنا بالضرورة على الوصول إلى تعميمات جيدة حول آثار النمو، وكما هو الحال بالنسبة للبحوث المستعرضة لا بد أن تكون حذر شديد في تفسير النتائج.

الفصل الثالث *************** 3

علم نفس الطفولة والذكاء

علم نفس الطفولة والذكاء

اختبارات الذكاء

الأسس العامة

أن تصورنا لمفهوم الذكاء من الناحية العلمية يجب أن يكون في إطار أنه تكوين فرضي ظهر في علم النفس نتيجة البحوث في الاختبارات العقلية، ونتيجة استخراج العلاقة بين هذه الاختبارات الواحد منها بالآخر، وإذن فتصورنا للذكاء يجب أن يكون في إطار أنه تكوين فرضي إحصائي ظهر نتيجة البحوث المختلفة في القياس العقلي، وتطبيق المناهج الإحصائية على هذه النتائج، وبالتالي ظهر الذكاء من حيث أنه عامل سيطر على نتائج هذه الإختبارت التي أجريت في مختلف أنحاء العالم بواسطة بحاث مختلفين، عن طريق اختبارات مختلفة الوسيلة.

والسؤال الذي نود أن نعالجه في هذا الفصل هو: كيف يقاس الذكاء؟ وما هي الأسس التي يبني عليها القياس العقلي عموماً، وقياس الذكاء على وجه الخصوص؟ وما هي الشروط الواجب توافرها في الاختبارات التي تستعمل في القياس العقلي؟.

الأسس العامة للإختبارات العقلية:

من المبادئ الرئيسية في القياس العقلي أن الذكاء لا يقاس قياساً مباشراً، فكما أننا لا نستطيع قياس الكهرباء التي نستعملها في منازلنا قياساً مباشراً، بل إننا نضع عداداً كهربائياً، وهذا العداد يعمل عن طريق استخدامنا للتيار الكهربائي في الأعمال المختلفة، وبالتالي كلما سحب التيار كلما اشتغل العداد وسجل الرقم بطريقة آلية، وكذلك الحال في القياس العقلي فإننا نعطي الفرد عملاً معيناً

لإجرائه على شرط أن يتطلب هذا العمل ممارسة بعض الوظائف العقلية العليا، ثم نقارن عمل هذا الفرد بعمل غيره من الأفراد المتحدين معه في العمر الزمني، الموجودين تحت نفس الشروط.

ونحن نسلم كذلك أن الفروق بين الأفراد في الأداء تعبر عن فروق فردية أصيلة في القدرة الكامنة وراء هذا الأداء، وأن ما يفعله فرد ما تحت ظروف معينة وهي ظروف إجراء الاختبار، يمكن أن يكون دليلاً على ما يمكنه عمله بوجه عام، فمثلاً نعرف أن الطفل في الخامسة يمكنه أن يميز بين الألوان الأربعة الرئيسية الأحمر والأخضر والأزرق والأصفر، فإذا لم يستطع طفل إجراء هذا التمييز مع عدم وجود عمى الألوان عنده، فإننا نشك في أن هذا الطفل سوي، كما أننا نسلم بأن هذا الاختبار ما هو إلا عينة من سلوك الطفل ككل، والعينة تدل على الكل، وبالتالي يمكننا استنتاج الكثير من سلوك الطفل في الاختبار.

ومن أهم المسلمات التي يبنى عليها القياس النفسي عامة والعقلي خاصة أن عينة سلوك الفرد في الموقف الاختباري تدل على حقيقة سلوك هذا الفرد فيما يقيسه الاختبار، وفكرة العينة ليست غريبة من الملاحظة العلمية، فالعلماء لا يلاحظون إلا عينات من الشواهد والظواهر، فالكيميائي حينما يحلل المادة، لا يحلل كل المادة إنما يحلل عينة منها، والعالم الطبيعي حينما يدرس تغيراً طارئاً على جسم طبيعي نتيجة تغير عامل معين، لا يلاحظ إلا عينة من هذا الجسم تحت عينة من تلك الشروط، والواقع أن فكرة العينة هي فكرة سائدة نمارسها في حياتنا اليومية وفي حياتنا العلمية، وعينة الشيء هي جزء يمثله خير تمثيل.

ما هو الاختبار العقلي:

الاختبار النفسي، وهو يشمل الإختبارت العقلية و غيرها، هو مقياس مقنن لعينة من السلوك، و إذا أردنا تحديداً للإختبارات العقلية، فيمكننا أن نقول أن الاختبار العقلي هو مجموعة من المشكلات التي تقيس أداء الفرد في مظهر معين من مظاهر السلوك المعرفي أو الإدراكي.

ولا شك أن إستجابات الفرد في إختبارات الذكاء أو القدرات تختلف عن إستجابات الفرد في إختبارات صفات الشخصية الأخرى، كالسمات المزاجية أو الميول أو الإتجاهات أو القيم، فبينما نطلب من الفرد في إختبارات الصفات المزاجية وما شابهها نوعا من التقرير إزاء موقف، فنحن نطلب من المفحوص في الإختبارات العقلية أن يدرك علاقة أو يحل مشكلة، سواه كان ذلك في قالب لفظي أو قالب عملي.

وقصدنا بالعبارة (أداء الفرد في مظهر معين من مظاهر السلوك المعرفي أو الإدراكي) هو أن الاختبار العقلي يمكن أن يكون في أي مستوى من مستويات التنظيم المعرفي، وذلك يتوقف على مستوى نضج الأفراد الذين يوضع لهم الاختبار، فلا شك أن مقياساً لذكاء أطفال ما قبل المدرسة الابتدائية، يختلف في عناصره ومكوناته عن إختبار الأطفال في نهاية هذه المرحلة، وهذا الاختلاف إنما يخضع لمستوى النمو العقلي الذي يناسب المرحلة النهائية التي يوضع الاختبار لأفرادها.

وقد سبق أن فصلنا الحديث عن التكوين النفسي ومستوياته، والتنظيم العقلي إحدى مكوناته، كما أشرنا إلى ذلك في الفصل الثاني من هذا المؤلف.

التقنين:

نحن نهدف من إختبارت الذكاء إلى مقارنة الأفراد بعضهم، حتى نستطيع إصدار حكم موضوعي عليهم في ما يقيسه الإختبار الذي طبق عليهم، وموضوعية الحكم الناشئ عن تطبيق الإختبار يتطلب أمور مختلفة:

وأول ما يتطلبه هذا الحكم الموضوعي هو أن تكون شروط إجراء الإختبار واحدة، وهذا شرط أساسي من شروط الملاحظة العلمية، ففي الظواهر الطبيعية نحاول تثبيت كل الشروط ما عدا شرط واحد هو الذي يكون موضع الدراسة العلمية، وإذا طبقنا هذا المبدأ المنهجي المنطقي على القياس العقلي، نجد أننا في

إجـراء الإختبـارات العقليـة، نتـوخى أن تكـون التعليمـات واحـدة بالنسبة للجميـع، والمسائل التدريبية واحدة، وأن تكون الشروط التي يجرى فيها الإختبار متماثلة بقدر الإمكان، وأن يكون المتغير الوحيد هو أداء الأفراد في الإختبار المعين، وبذلك يكون أول شروط التقنيين هو توحيد مختلف الشروط التي يجرى فيها الإختبار كالزمن والتعليمات والتدريب وما إلى ذلك.

وكذلك يجب أن تكون طريقة التصحيح واحدة بالنسبة لكل من يجري عليه الإختبار، وأن لا يتدخل التقدير الشخصي بحال من الأحوال أو بأية صورة من الصور في تقدير درجة المفحوص في الإختبار، ولذلك نجد أن لكل إختبار من الإختبارات طريقة خاصة في التصحيح، وفي إختبارات الذكاء والقدرات نتوخى أن نبعد عامل الصدفة في الإجابة ولذلك يحاسب الفرد عادة على الصواب والخطأ، وتكون معادلة التصحيح في الصورة الآتية:

$$\text{ء} = \text{ص} - \frac{\text{ح}}{\text{ن} - 1}$$

أي أن الدرجة النهائية التي ينالها المفحوص تساوي الإجابات الصحيحة مطروحاً منها ناتج قسمة عدد الإجابات الخطأ مقسوماً على عدد الإختبارات في كل سؤال، وذلك حتى نضمن أن درجة المفحوص في الإختبار تعبر حقيقة عن أدائه وقدرته.

بيد أن هذه الدرجة الخام الناتجة تعبر عن أداء الفرد، ولا معنى لها في حد ذاتها ولا بد أن نقارنها بغيرها من الدرجات التي حصل عليها أفراد آخرون من عينة هذا المفحوص.

الوحدة في القياس العقلي:

(أ) العمر العقلي:

من الضروري أن نحدد معنى الوحدة التي يقاس بها الذكاء، فلا يقاس دون وحدة، والوحدة هي التمييز الذي نضعه أمام الرقم الذي يقيس الشيء، ففي الأوزان

مثلاً نستعمل الرطل أو الأقة أو الكيلو جرام أو مضاعفاتها، وفي الأبعاد نستعمل المتر أو الياردة أو أجزائها أو مضاعفاتها، لكن ما هي الوحدة التي نستعملها في قياس الذكاء؟

تملي علينا الحياة العملية الكثير من الضروريات، والواقع أن أغلب المشاكل التي تعالجها العلوم المختلفة، منشؤها مجابهة موقف عملي، والعلم دائماً في خدمة المجتمع وهو على استعداد لمجابهة مشكلة يصادفها المجتمع، والتغلب عليها بطريقة ما واقتراح أحسن السبل الممكنة لإزالتها.

وهذه القاعدة العامة طبقت، بأدق معانيها، في القياس العقلي، فقد حدث، حينما طبقت المجتمعات مبدأ التعليم الإجباري على كل أفراد الدولة، أن لاحظ المدرسون ورجال التعليم أنه يوجد أفراد غير قابلين للتعليم، بمعنى أن قدراتهم على التعليم ضعيفة بحيث لا يمكن أن تجدي معهم الأساليب المتبعة مع الجمهرة من الأطفال.

ولهذا كان لزاماً على رجال التعليم حينما عمم التعليم في القرن التاسع عشر أن يفرقوا بين السويين من الأطفال وبين ضعاف العقول، فالسوييون هم أولئك الذين تسمح لهم قدراتهم على التعلم بأن يسيروا معاً بخطوات متناسقة نسبياً، أما ضعاف العقول فأولئك الذين يحتاجون إلى نوع معين من التعليم يختلف في كله أو في بعضه في نوعه وطريقته، عن الأطفال السويين.

وهنا يدخل اسم أول عالم نفساني في القياس العقلي وهو ألفرد بينيه Alfred Binet، وقد اهتم بينيه ومساعده سيمون simon ببعض تجارب الانتباه والذاكرة والتمييز الحسي، وكان قصدهما من ذلك تقرير الوسائل التي يمكن أن نميز بها الناس السويين من ضعاف العقول، وأخيراً نال عمل بينيه اهتمام وزير المعارف الفرنسي، فدعاه إلى تصنيف التلاميذ إلى مجموعتين: السويين وضعاف العقول، وكان نتيجة هذه الدعوة أن ظهر بعدها بعام أول مقياس للذكاء عام 1905.

والقياس في شكله الأول (1905) يحتوي على ثلاثين إختباراً، يتضمن بعضها أجزاء متعددة، والإختبار الأول يتطلب من الطفل أن يتبع عود كبريت موقداً بعينيه، وبعض الإختبارات الأخرى تتضمن تكراراً رقم أو تفسير معنى كلمة، أو تسمية موضوعات وهكذا، ولم يكن هذا الإختبار مقسماً إلى سنوات، بل كان يحكم على الشخص الذي يجيب على عدد معين من الأسئلة والإختبارات بأنه سوي، أما إذا عجز عن الإجابة عن العدد المعين من الأسئلة عدّ ضعيف العقل، ومما هو جدير بالذكر عن هذا الإختبار أنه يسلم، كما سلمت كل الإختبارات من بعده بأن الفروق في دقة إجراء هذا الإختبار بين الأفراد المختلفين هي فروق في القدرة العقلية الفطرية Native Mentality أي أن الذكاء قدرة فطرية، سابقة على كل خبرة وتعلم، كما أن بينيه قد بين بوضوح أن الفروق بين الأطفال تكون أشد وضوحاً في الوظائف العقلية العليا منها في الوظائف العقلية الدنيا، ولاشك أن هذه الفكرة تعد من أهم الحقائق التي ساهم فيها ألفرد بينيه في القياس العقلي.

بيد أن مقياس سنة 1905 كان عملاً أولياً، لذلك أتجه بينيه نحو تعديله وظهر هذا التعديل عام 1908، وفي هذا الإختبار ظهرت فكرة بينيه عن العمر العقلي، من حيث وحدة القياس العقلي، ولا شك أن كشف فكرة العمر العقلي في القياس العقلي، لا تقل في أهميتها عن اختراع الصفر في الرياضة، أو كشف جاليليو عن أوزان الأرض، لأنها تمثل لنا بداية عهد جديد في القياس العقلي.

وكانت طريقة بينيه في استخراج العمر العقلي هي استعمال متوسط أعمال أفراد مختلفين من أعمار زمنية متحدة كأساس للمقارنة، أي أن هدف بينيه كان: ما هي الأعمال العقلية التي ينجح فيها الطفل في الثالثة من عمره؟ وبالتالي كان يجري تجاربه على مجموعة من الأطفال جيدة التمثيل لهذه السن، ويرى المشاكل التي ينجح أطفال هذه السن في عملها، ويتخذها دليلاً على وصول الطفل إلى مستوى عمره العقلي، وكذلك الحال في الرابعة الخامسة والسادسة... الخ.

وفي تعديل سنة 1908 أتجه بينيه نحو وضع إختبارات لكل عمر عقلي، فإذا نجح الطفل في إجراء إختبارات عمر خمس سنوات مثلاً، كان عمره العقلي خمس سنوات أي أن المقصود بخمس سنوات عمر عقلي هو أن الطفل له من القدرة العقلية ما يسمح له بإجراء نفس العدد من الإختبارات التي يجريها أغلب الأطفال في سن خمس سنوات عمر زمني.

بيد أن الاتجاه العام في دراسات واضعي الإختبارات الآن لا ينحي منحى بينيه في تقدير عناصر الإختبار، بالنسبة لكل سؤال على حده، إنما يتجه الباحث في القياس العقلي، إلى أن تطبيق الإختبار على مجموعات كبيرة من الأفراد، بحيث تتضمن كل مجموعة عدداً من الأفراد ذوي عمر زمني واحد، ولنضرب مثلاً لذلك باختبار الذكاء المصور الذي أعده المؤلف فقد أعد هذا الإختبار كإختبار غير لفظي يتضمن ستين سؤالاً مصوراً، ثم طبق على مجموعات كبيرة من التلاميذ في سن 13و14و15و16و17عاماً، ثم أخذت متوسطات الإجابات في كل عمر من هذه الأعمار، واعتبر هذا المتوسط ممثلاً لمنسوبات إجابات الطفل في العمر المقابل له، ومع ذلك يتبين أنه يمكن الحصول على الأعمار العقلية بطرق مختلفة عن تلك التي أستعملها بينيه.

وأياً كانت الطريقة المستعملة، فإن خير تعريف يمكن أن يوضع للعمر العقلي، هو أن العمر العقلي في إختبار ما، هو مجموع الإجابات الصحيحة التي تناسب عمراً زمنياً معيناً، وهنا يحسن أن نشير إلى أن كل إختبار يضع معاييره الخاصة بالأعمار العقلية، نظراً لأن الاختبارات تختلف في طريقة تكوينها وصعوبتها والوسائل التي تعتمد عليها وما إلى ذلك.

(ب)نسبة الذكاء:

ولكن حينما أخذ مقياس بينيه طريقة في التطبيق لوحظ أن العمر العقلي وحده غير كاف، فالطفل المتأخر عقلياً عاماً واحداً وهو في سن الخامسة، لا يتأخر

عاماً عقلياً فقط في العاشرة، بل يتأخر عامين، أي أن الفرق النسبي يجب أن يظل ثابتاً، لذلك أدخل وليم شترن William Stern معنى جديداً هو النسبة العقلية Mental Quotient وكان يحصل عليها بوساطة قسمة العمر العقلي للطفل على العمر الزمني له، أي أنه إذا كان الطفل في سن العاشرة وعمره العقلي ثمان سنوات تكون نسبته العقلية 0.8 أما إذا كان عمره الزمني ثمان سنوات وعمره العقلي عشر سنوات فإنها تكون 1.25 إلا أن ترمان Terman أدخل تنقيحاً جديداً في نسبة شترن، إذ أقترح ما سمي بنسبة الذكاء Intelligence Quotient وهي عبارة عن العمر العقلي مقسوماً على العمر الزمني والناتج مضروب في مائة.

أي أن: $\frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}}$

$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{\text{ع.ع}}{\text{ع.ز}} \times 100$$

$$\text{أو ن.ذ} = \times 100$$

ونسبة الذكاء هي المستعملة الآن في مختلف المقاييس، ومما هو جدير بالذكر أن هذه النسبة ليست بالنسبة المطلقة الدقيقة، بل هي نسبة حيوية قابلة للتغيير، بمعنى أننا نحدد العمر العقلي عن طريق إختيار عينة تمثل أفراد هذا العمر، وهذا التحديد خاضع للعوامل التي تؤثر في الأفراد، وذلك يتضح بالمثال التالي: إذا كنا بصدد إجراء إختبار على عدد من الأفراد في سن 10 سنوات في مصر مثلا في عام 1970، فإن مقياسنا ووحدتنا (التي هي العمر العقلي) تتأثر بما يحيط هؤلاء الأفراد في هذا الجيل، ونحن نتوقع تغيراً ما في أفراد سن عشر سنوات من أبناء عام 1990، وذلك لأن المجموعة نفسها قد تأثرت ببعض العوامل الحضارية والمشاكل الراهنة، حقيقة لا يوجد ثمة تغير في القدرة العقلية الفطرية العامة من حيث هي كذلك، إلا أن مقياسنا ووحداتنا تأثرت بهذا التغير في البيئة وفي الشروط المحيطة بالأفراد الذين اتخذناهم معياراً للعمر العقلي، وهذا معنى قولنا إن نسبة الذكاء نسبة حيوية، قابلة للتغيير.

ثبوت نسبة الذكاء:

هل تظل نسبة الذكاء الفرد ثابتة في مختلف سني حياته؟ بمعنى: أننا إذا قسمنا ذكاء فرد معين في سن السابعة مثلاً، ثم قدرنا ذكاء نفس هذا الشخص في التاسعة ثم الرابعة عشرة، فهل تكون نسبة الذكاء التي نحصل عليها في كل حالة واحدة؟

إذن الإجابة عن هذا السؤال ما زالت محاطة بكثير من النقاش، ولما يتفق بعد علماء النفس على رأي قاطع فيها نظراً لأن ثمة الكثير من العوامل التي تحول دون استخلاص نسبة ذكاء الفرد الواحد بشكل دقيق في مراحل النمو المختلفة، كما أن العوامل الانفعالية والظروف البيئية تؤثر في الشروط التي يجري فيها الاختبار، ولكن رغماً عن ذلك كله، يمكن القول على وجه العموم إن نسبة ذكاء الفرد تظل ثابتة في مختلف سني حياته المختلفة إذا أعطينا لأنفسنا مدى $\neq 10$ درجات في نسبة الذكاء، وخير مثال يوضح ذلك هو أن الطفل في التاسعة يكون عمره العقلي تسع سنوات، وفي العاشرة يكون عمره العقلي عشر سنوات، أي أن نسبة الذكاء تظل ثابتة نسبياً.

هذا هو الحال في متوسطي الذكاء من الناس، أما في ضعاف العقول، وهم أولئك الذين تقل نسبة ذكائهم عن 65، فإن عمرهم العقلي يتأخر عن عمرهم الزمني، ففي طفولتهم المبكرة لا يكون هذا الفرق واضحاً، ولكن كلما زاد نضجهم الجسمي، وزاد عمرهم الزمني، نجد أن الفرق بين العمر العقلي والعمر الزمني أصبح واضح المعالم، بحيث إننا نميزهم بسهولة في سن التاسعة أو العاشرة.

أما في الموهوبين أو العباقرة فإن زيادة العمر العقلي عن العمر الزمني في مراحل الطفولة المبكرة والمتأخرة، قد لا تكون واضحة المعالم، ولكن الفرق بين العمر العقلي والعمر الزمني قد يأخذ طريقه في الظهور في مرحلة المراهقة، وبعدها بقليل يكون هذا التمييز واضحاً جلياً.

المعايير:

رأينا أن الدرجات الخام، وهي الدرجة التي يحصل عليها فرد ما في اختبار ما، لا تعبر عن شيء، ولا يمكن استخلاص شيء منها، وإن سمحت بنوع من المقارنة فإنها مقارنة غير دقيقة، كما لا يمكن أن تقارن درجات اختبارين معاً نظراً لاختلاف النهايات الدنيا والنهايات القصوى في كل إختبار عن الآخر.

وقد درسنا بعض أنواع المعايير مثل العمر العقلي ونسبة الذكاء، بيد أن النقد الرئيسي الذي يوجه إليهما هو أنهما لا ييسران مقارنة الفرد داخل المجموعة الزمنية التي ينتمي إليها، من حيث أنه لا زال في مرحلة نمو معينة، ولذلك فإننا قد نحتاج إلى نوع من المعيار الذي يصلح لمقارنة مجموعة الأفراد بالنسبة لبعضهم.

والمعيار، هو نوع من الميزان المطلق الذي ترد إليه الدرجات الخام، ولاشك أن أشهر هذه المعايير هو ما يسمى بالمئويات، وهي عبارة عن درجة معيارية يقدر بها أداء شخص في إختبار ما بالنسبة لغيره من الأفراد المتفقين معه في السن الذين طبق عليهم هذا الإختبار، ويعبر عنها بالنسبة المئوية لعدد الأفراد الواقعين دون درجة خام معينة في عينة ما، و تتراوح الدرجات المئوية نظرياً بين الصفر و المائة، ولكن في الواقع لا يمكن الحصول على درجة تزيد على المئوي 99 أو على درجة تقل عن المئوي الأول، التالي إذا حصل فرد على المئوي التسعين في إختبار ما فإن ذلك يعني أن درجته الخام في هذا الإختبار تفوق 90 في المائة من الأفراد الذين طبق عليهم الإختبار، كما أنه يعتبر أقل من 10 في المائة من الأفراد الذين طبق عليهم هذا الإختبار، وهذا ينطبق على الفرد الذي حصل على المئوي الخمسين أو الستين أو السبعين أو غير ذلك.

ولسنا في سبيل تبيان طرق الحصول على المئويات فهذه يمكن الرجوع إليها في كتب القياس النفسي، ولكن ما يهمنا الإشارة إليه هنا هو أن المئويات تتيح طريقة عملية لتفسير الأداء في الإختبار لأنها تقارن الفرد بالمجموع، وطالما أننا لا

نستطيع تحديد مقدار القدرة التي يملكها فرد ما، فيمكننا عن طريق المئويات مقارنة أدائه الذي يعبر عن قدرته، بغيره من الأفراد الذين طبق عليهم هذا الإختبار، كما أن المئويات تتميز بأنها سهلة الفهم لكثير من الناس الذين ليس لهم صبر على الطرق الإحصائية التي يستعملها علم النفس.

ولكن يلاحظ على المئويات عيب رئيسي لأن وحداتها غير متساوية بالنسبة للدرجات الخام، أي أن الفرق بين المئوي الخامس والمئوي العاشر لا يساوي في الدرجات الخام الفرق بين المئوي العاشر والمئوي الخامس عشر، فإذا كان الفرق بين المئوي العاشر والمئوي الخامس عشر قد يكون خمس درجات، أي أن النقد الرئيسي الذي يوجه لاستعمال المئويات هو أنها لا تقسم القاعدة إلى درجات متساوية. لذلك أتجه علماء النفس إلى وضع معايير أخرى تعتمد على تقسيم القاعدة إلى درجات متساوية تعتمد على المتوسط والانحراف المعياري.

والواقع أن النقود التي توجه إلى استعمال المئويات لا تلغى قيمة المئويات كنوع من المعايير، ولسنا في سبيل مناقشة إحصائية دقيقة لمختلف أساليب المعايير التي تستعمل في الاختبارات العقلية، فليس هذا مجال هذه المناقشة، ولكن ما يهمنا هنا هو أننا نستعيض الآن في كثير من الأحيان عن نسبة الذكاء بما يسمى بالمعايير النفسية، وأشهر هذه المعايير هي المئويات والمعايير التائية والمعايير الجيمية والتساعيات، و هذه الثلاثة الأخيرة تعتمد ليس فقط على المتوسط الحسابي كالمئويات، إنما تعتمد كذلك على الانحراف المعياري للمجموعة.

وأياً كانت المعايير المستعملة في إختبار الذكاء، فإنها تحتل درجة من الأهمية لا تقل عن فحوى الإختبارات، نظراً لأن المعيار هو الذي يفسر لنا الدرجات الخام التي نحصل عليها، وهو الذي يضفي دلالة ومعنى على هذه الدرجات التي إن تركت كما هي، خلت منها خلواً تاماً، وأصبحت المقارنة عسيرة إن لم تكن مستحيلة.

ونلاحظ أن الإختبارات تختلف في معاييرها، وهذا الاختلاف يتوقف على عدد عناصر الاختبار، وعلى العينة التي طبق عليها الاختبار، والتي أستمد منها معاييره، ولذلك يحسن قبل تطبيق الاختبار أن نتأكد من معاييره، ومن العينة التي طبق عليها وأنها تماثل المجموعة التي نحن في سبيل تطبيق الاختبار عليها.

ثبات الاختبار:

يقصد بثبات الإختبار أنه لا يتغير إذا طبق على نفس الفرد في شروط مختلفة، والواقع أن مشكلة ثبات المقاييس لا تعتبر مشكلة رئيسية في مقاييس الظواهر الطبيعية، فإذا كنا، مثلاً، نقيس طول قماش، أو وزن قطعة من الحديد، فإن تكرار نفس المقياس الطولي أو الوزني لن يغير من النتيجة شيئاً، ولكن الأمر في المقاييس النفسية عموما والعقلية على وجه الخصوص ليس بهذه البساطة، وذلك لأننا نقيس ظواهر حيوية، وطبيعة المقاييس المستعملة يجب أن تراعي شروط كثيرة كالمستوي الثقافي، والوسط البيئي، ومرحلة النمو التي يمر بها الأفراد الذين يطبق عليهم الإختبار.

ولا شك أنه من أهم الشروط التي يجب أن يتميز بها إختبار القدرة العامة أن يكون ثابتاً أي يعطي نفس النتائج في حالة إعادة تطبيقه، أي أن يكون خالياً إلى أقصى حد ممكن من أخطاء القياس.

ولسنا نود أن ندخل في تفاصيل استخراج معاملات الثبات للإختبارات العقلية، إنما نود أن نشير إلى أننا نحصل على هذه المعاملات بطرق مختلفة.

فيمكننا أن نطبق الإختبار على مجموعة معينة من الأفراد ثم نعيد تطبيق نفس الإختبار على نفس المجموعة من الأفراد، في فترة لا قل عن أسبوع ولا تتجاوز الستة أشهر، ثم نستخرج معامل الإرتباط بين درجات نفس الأفراد في الإختبار الواحد في المرتين، وتسمى هذه الطريقة طريقة إعادة الإختبار.

وثمة طريقة أخرى لاستخراج معامل الثبات للإختبار وهي طريقة نصفي الإختبار، وتتلخص هذه الطريقة في تقسيم الإختبار إلى نصفين بعد إجرائه، كأن تصحح الأسئلة الفردية والأسئلة الزوجية، ثم نأخذ مجموع الدرجات الفردية ونقابله بمجموع الدرجات الزوجية، ونستخرج معامل الإرتباط بين هاتين المجموعتين من الدرجات، وقد إقترح سبيرمان وبراون معادلة لتصحيح معامل الثبات الناتج، نظراً لأننا في طريقة نصفي الإختبار، لا نعالج الإختبار ككل وإنما نعالجه كقسمين.

وطريقة ثالثة لاستخراج معامل الثبات، هي طريقة صورتي الإختبار، وهي في الواقع مؤسسة على الطريقة السابقة، بيد أنها تعطي فرصة طيبة للمقارنة التامة، حيث لا تتدخل معادلات لتصحيح معاملات الإرتباط الناتجة.

وثمة مجموعة أخرى من طرق إستخراج معاملات الثبات، اقترحها كيودر ورتشاردسون Kuder & Richardson وهذه المجموعة من الطرق تبنى أساساً على فكرة التحليل التباين وتعتمد على المتوسطات والإنحرافات المعيارية، أو على الإجابة الصحيحة والخاطئة، بيد أننا قلما نتجه إلى هذه المجموعة من الطرق في الإختبارات العقلية وإن كانت تصلح تماماً للإختبارات التي لا تتقيد بالسرعة كإختبارات الشخصية والاتجاهات والميول وما إلى ذلك.

صدق الإختبار:

يقصد بصدق الإختبار صحته في قياس ما يدعى أنه يقيسه، والمشكلة هنا في منتهى الأهمية، نظراً لأن الظواهر السلوكية ظواهر متداخلة ولا نستطيع فصلها أو عزلها كما يحدث في الكيمياء أو الطبيعة، وقد نضع إختباراً لقياس القدرة العامة مثلاً وبعد ذلك يتضح لنا أنه يقيس شيئاً ما غير هذه القدرة كالتحصيل الدراسي مثلاً أو الثقافة العامة، لذلك تعتبر مشكلة صدق المقياس في الظواهر السلوكية على درجة كبيرة من الأهمية.

وثمة طرق مختلفة للبحث في صدق الإختبار، وذلك يتوقف على مظهر الصدق الذي نبحث فيه، فيوجد مثلاً صدق المضمون، أي أن محتويات الإختبار تعالج حقاً الصفة التي يوضع الإختبار لقياسها، كما يوجد ذلك الصدق العاملي Factorial Validity وهو يتعلق بمدى تشبع الإختبار بعوامل معينة.

وأياً كان المظهر الذي تتخذه مشكلة الصدق، فإن الغرض واحد، وهو البحث في طبيعة ما يقيسه الاختبار، وتوجد طرق إحصائية لاستخراج مدى صدق الاختبارات وهذه يحسن الرجوع إليها في مصادرها.

ومما هو جدير بالذكر أن تعليمات الاختبار العقلي يجب أن تتضمن شيئاً عن ثباته، وعلاقته بالاختبارات الأخرى، أو نتائج تشبعاته بعوامل عقلية معينة بجانب معاييره وأصله وطريقة إجرائه.

نظريات التكوين العقلي

نلاحظ في حياتنا اليومية أن الناس يختلفون في ذكائهم، ونلمس هذا الخلاف في كل مظهر بشري من مظاهر الحياة، في المصانع بين العمال، وفي الدواوين بين الموظفين، وفي دور الأعمال بين مختلف أعضائها، وما إلى ذلك من نواحي الحياة العملية، ولعل أميز مظهر نميز فيه بين الأفراد من حيث الذكاء هو التعليم، فإن المدرس، بحكم عمله واحتكاكه بتلك العناصر البشرية التي يسميها التلاميذ، خير من يدرك الفروق الموجودة بين أفراد الفصل الواحد في قدرتهم العامة، وهو يميز فعلاً – غالباً بناء على حدسه وخبراته – بين التلاميذ في تقسيمه لهم إلى فصول، وفي نقلهم من سنة إلى أخرى، وفي تقديره لهم في أعمالهم وفي توجيهه لهم تعليمياً.

بيد أن العلم لا يسلم بالحدس العام، نظراً لأنه قد يوقعنا في الخطأ، أو على الأقل لأن نتيجته مطعون فيها نظراً لأنه حكم ذاتي، قد يتأثر بمؤثرات فردية،

تفسده وتضعف من قيمته، ولذلك نشأت الحاجة لضرورة قياس الذكاء بطرق موضوعية ثابتة صادقة.

وقد رأينا في مناقشتنا لمعنى الذكاء، أننا نتعرف عليه بدلائله، أي أننا لا نصل إليه مباشرة، فكما أن طبيعة الكهرباء وماهيتها لم تعرف بعد تماماً، فقد أمكن الكشف عن بعض العوامل الهامة فيها، وأمكن الكشف عن قوانينها وخاصة ضغط التيار الكهربي، والمقاومة الكهربائية وشروط سريان التيار الكهربائي، كذلك الحال في الذكاء فإنه يقاس قياساً غير مباشر أي عن طريق تلك المواقف التي نسميها مشاكل، والتي تتطلب قدرة في التغلب عليها.

منهج البحث في الذكاء

في قياسنا لما نسميه الذكاء، يمكن أن نتبع من الوجهة النظرية على الأقل أحد طريقين:

الأول: أن نحاول الكشف عن مختلف أساليب السلوك الوظيفية التي يلزم للإنسان أن يفعلها في حياته الخاصة والعامة، وبعد أن نحصر هذه الأساليب نحاول تقرير الإختبارات التي تقيس القدرة على تحقيق هذه الأساليب، فمثلاً نكشف عن أساليب السلوك التي تحقق النجاح في الدراسة بمختلف أنواعها، والأساليب التي تحقق النجاح في العمل، والأساليب التي تحقق النجاح في الحياة الاجتماعية، وما إلى ذلك من أنواع التصرفات التي تقابلنا و نقابلها في حياتنا اليومية، العامة والخاصة، ثم نضع بعض الاختبارات التي تقيس هذه الأساليب، وهكذا تتطلب هذه الطريقة أمرين: أولاً الكشف عن جميع أساليب السلوك الوظيفي، وثانياً: وضع الإختبارات التي تقيس هذه الأساليب من السلوك. بيد أن هذه الطريقة تقابل بصعوبات ليس من السهل التغلب عليها، نظراً لأن ثمة أساليب مختلفة للسلوك الوظيفي، تختلف حسب البيئات المختلفة، وحسب المجتمعات والمناسبات والأهداف التي نهدف إليها في حياتنا، وما يعتبر مفيداً في مجتمع قد لا ينظر إليه كذلك في مجتمع آخر.

وهذا يلوح أن مثل هذا المنهج عسير أن يتبع، نظراً لأنه يبدأ من مجال واسع صعب، إن لم يكن من المستحيل حصره.

يضاف إلى ذلك أنه لو فرض واستطعنا كشف هذه الأساليب المختلفة من السلوك الوظيفي، واستطعنا كذلك وضع الإختبارات التي تقيسها، فإننا سنقابل بمشكلة عملية وهي: أننا كي نستطيع قياس ذكاء شخص معين فلا بد من تطبيق هذه الإختبارات، التي تقيس أساليب السلوك الوظيفي المختلفة، كلها أو جلها، وهذا أمر يصعب عملياً.

أما الطريق الثاني فهو أن نضع إختبارات تقيس بعض أساليب السلوك الذكي أو بعبارة أخرى تقيس بعض مظاهر الذكاء، طالما أن الذكاء لا يقاس قياساً مباشراً إنما يقاس عن طريق مظاهره وآثاره ونتائجه، ثم بعد ذلك نرى إلى أي مدى تقيس هذه الإختبارات القدرة على التكيف لمواقف الحياة عن طريق دراسة العلاقات الموجودة بين هذه الإختبارات، والطريقة المستعملة لدراسة هذه العلاقات هي طريقة التحليل العاملي.

معاملات الارتباط:

ولكن كيف يمكن أن نكشف عن العلاقة الموجودة بين إختبارين أو أكثر؟

وهنا أتجه علم النفس نحو الإحصاء، وتبنى علم النفس المنهج الإحصائي حتى يتيسر له صوغ الوقائع المستمدة من القياس النفسي ونتائجها في قالب كمي: ذلك لأن الوقائع التجريبية نفسها لا دلالة لها، طالما أنها لا تعبر عن علاقة بالسلب أو الإيجاب، بين الظواهر التي قيست.

ومعامل الإرتباط هو مقياس الاتفاق بين قيمتين متغيرتين، فإذا كانت لدينا مجموعة من تلاميذ فصل معين في مدرسة معينة، وطبقنا على هذه المجموعة من الأفراد إختبارين في الطبيعة والكيمياء، ورصدنا درجات كل طالب في كل من

هذين الإختبارين، ووجدنا أن الطالب (أ) نال أكبر درجة في الطبيعة وأكبر درجة في الكيمياء، والطالب (ب) نال ثاني درجة في الطبيعة وثاني درجة في الكيمياء، والطالب (جـ) كان الثالث في كلتيهما، وكذلك الحال مع سائر الطلبة، حتى الذي قبل الأخير في احديهما كان كذلك في الأخرى، والأخير في الأولى كان الأخير في الثانية: هنا نستدل على أن الاتفاق تام بين الإختبارين.

بيد أننا في الإحصاء نستعمل القوانين الرياضية لاستخلاص معاملات الارتباط وأبسط قانون لذلك هو:

$$\frac{\text{مجـ س ص}}{\sqrt{\text{مجـ س}^2 \ \text{مجـ ص}^2}}$$

حيث أن س، ص إنحرافات كل درجة عن المتوسط الحسابي لكل من المتغيرتين س، ص ومجـ تدل على مجموع، وبذلك تكون مجـ س ص= مجموع (إنحرافات كل قيمة في المتغيرة س عن وسطها الحسابي مضروباً في إنحرافات كل قيمة في المتغيرة ص عن وسطها الحسابي)، وتكون مجـ س^2 مجـ ص^2 تساوي مجموع مربعات إنحرافات قيم المتغيرة ص عن وسطها الحسابي.

أما طريقة حساب معامل الارتباط فليس هنا مجال الحديث عنها، ويهمنا أن نشير إلى أن ثمة أنواعاً خمسة لمعامل الارتباط:

1) معامل الارتباط الكامل الموجب حيث ر = +1.00، ومعنى ذلك أن الاتفاق كامل بين قيم المتغيرتين س، ص كما سبق أن أشرنا في مثالنا السابق.

2) معامل الارتباط الجزئي الموجب حيث ر تكون أكبر من الصفر وأصغر من الواحد الصحيح، بمعنى أن الاتفاق لا يكون كاملاً إنما يكون جزئياً، مثال ذلك إذا أخذنا درجات طلبة فصل معين في مدرسة معينة في إختبارين للجغرافيا والتاريخ، فنلاحظ أنه يوجد ميل واضح عند الطالب الذي ينال درجة عالية في الجغرافيا، أن ينال درجة عالية في التاريخ والعكس، أعني أن

الطالب الذي يأخذ درجة ضعيفة في الجغرافيا يأخذ درجة ضعيفة في التاريخ، إلا أن الاتفاق بين ترتيب الطلبة في درجات كلتا المادتين غير متفق تماماً بشكل مطرد في جميع الأحوال، إنما متفق في غالبيته ومختلف في جزئه الباقي.

والارتباط الجزئي الموجب هو أكثر أنواع الارتباط شيوعاً في الاختبارات العقلية.

3) معامل الإرتباط الكامل السلبي، حيث ر = − 1.00، بمعنى أن العلاقة تكون عكسية تامة/ ومثال ذلك العلاقة بين الحجم والضغط، فنحن نعرف أنه كلما زاد الضغط الواقع على كمية معينة من الغاز قل حجمه، والعكس كلما قل الضغط زاد حجم الغاز، والارتباط السلبي الكامل قليل الحدوث في القياس النفسي، وإن كان يمكن ملاحظته في الظواهر الطبيعية.

4) الإرتباط الجزئي السالب حيث ر تكون أصغر من الصفر وأكبر من (−1)، وهو يدل على علاقة جزئية سالبة بمعنى أن الضعف في قيم المتغيرة س يقابله قوة أو زيادة في قيم المتغيرة ص، بيد أن هذه العلاقة ليست مطردة تماماً، إنما تميل فقط نحو العلاقة العكسية.

5) لا إرتباط حيث ر= صفر، وهذا يدل على عدم وجود علاقة بين المتغيرتين وأن كلا منهما مستقل تماماً عن الآخر.

وقد استعان علم النفس بالإحصاء لمعالجة الوقائع التي يكشف عنها القياس النفسي والقياس العقلي خاصة، فإذا كانت لدينا نتائج مجموعة من الإختبارات العقلية، التي طبقت على نفس المجموعة من الأشخاص، أمكننا الحصول على جدول معاملات الارتباط أو كما تسمى علمياً مصفوفة معاملات الارتباط Matrix of Correlation وهذه المصفوفة يمكننا أن نبدأ منها لاستخلاص العلاقات المتداخلة بين الإختبارات.

وهكذا، بفضل معامل الارتباط، يمكننا الكشف عن العلاقة بين اختبارين أو أكثر من الاختبارات التي تقيس مظاهر الذكاء، بيد أن العلم لا يقف عند حد معين، فقد لاحظ علماء النفس أنه يوجد، بين أي مجموعة من الاختبارات التي تقيس الذكاء، ارتباط موجب بمعنى أن العلاقة الداخلية بين المتغيرات – التي هي الاختبارات المختلفة – مطردة، وكان عليهم أن يجابهوا هذه المشكلة الجديدة وهي تفسير هذا الارتباط الموجب، لذلك أدخلوا مناهج جديدة سميت بالتحليل العاملي، غرضها الكشف – بطريقة إحصائية – عن العوامل الكامنة التي تسبب الاتفاق بين الإختبارات المختلفة.

التحليل العاملي:

الأساس المنطقي:

الهدف الرئيسي في التحليل العاملي، كمنهج من مناهج البحث، هو تصنيف الظواهر النفسية، أي إرجاع تعدد الأفراد إلى قلة الأنواع، ثم إلى وحدة الجنس، وبهذا المعنى تكون العوامل مبادئ للتصنيف، أو أسس كمية لهذا التصنيف، ولاشك أن التصنيف هو نقطة البدء في كل علم، فلا علم دون تصنيف واضح لظواهره، فعلم الحياة مثلاً يبدأ من الكائن الحي، ويقسم الكائن الحي إلى حيوان ونبات، ثم يتدرج في التصنيف التنازلي كما يتضح في (ش 19 ص 452) وهذا الرسم يوضح لنا طريقة التصنيف الهرمي في علم الحياة، بمعنى أنه يبدأ بالجنس الكلي، ثم بأفراد هذه الأنواع.

وتصنيف الظواهر عادة يكون ثنائياً dichotomous بمعنى أننا نقسم الكائن الحي، وهو الجنس الكلي، إلى قسمين، وكل قسم من هذين القسمين يقسم بدوره إلى قسمين، وهكذا تسير عملية التقسيم حتى نصل إلى الأفراد أياً كان نوع هذه الأفراد، ونحن عادة نسمى المرتبة العليا من التقسيم، وهي التي تشمل جميع الأفراد بالجنس، والتي تليها بالنوع، بيد أن مثل هذه الألفاظ نسبية، إذ تتأثر

بطبيعة الظاهرة التي ندرسها فإذا كنا ندرس الكائن الحي كما يحدث في علم الحياة سميناه جنساً كذلك، ويكفي أن نشير هنا إلى أن التعريف المنطقي الدقيق للجنس الكلي (أنه المرتبة العليا التي تشمل كل فرد في مجال الانتشار للموضوع الذي ندرسه)، أما المرتبة الدنيا التي لا تحتوي إلا على فرد واحد فهي الأفراد، أو الصفات.

وبالتالي يمكن أن نميز في الصفات بين أنواع ثلاثة:

1. الصفة العامة التي يشترك فيها كل أفراد الجنس على السواء، كقولنا كل كائن حي يعيش.
2. صفات نوعية أو طائفية يشترك فيها بعض الأفراد، كقولنا بعض الكائنات الحية حيوان.
3. صفات خاصة أو وحيدة أو فردية يختص بها فرد واحد، كقولنا هذا الشخص ذو بصمة تتميز بكذا و كذا.

هذا هو الوضع المنطقي لمشكلة التصنيف، وهذا الوضع ينطبق على التحليل العاملي إذ يمكن أن نميز بين أنواع ثلاث من العوامل:

(1) العامل العام الذي تشترك فيه جميع الصفات التي قيست.

(2) العامل الطائفي أو النوعي الذي تشترك فيه بعض الصفات دون الأخرى.

(3) العامل الخاص الذي ينفرد بصفة معينة ولا يوجد في صفة أخرى غيرها.

بيد أن ثمة شروطاً معينة يجب أن تراعي في كل تصنيف علمي، ويكفي أن نذكر منها الشرطين التالين:

(أولاً) أن تكون أسس التصنيف المتتالية مستقلة عن بعضها بقدر الإمكان ولأبعد مدى ممكن، فمن السخف مثلاً أن نقسم الحيوانات إلى حيوانات أرضية،

وحيوانات مائية، وحيوانات هوائية، ثم نقسم الحيوانات الأرضية إلى زواحف وذوات أربع، فقد حدث هنا تداخل بين مراتب التصنيف، فمن الزواحف ما هو أرضي وما هو مائي، وهكذا يفقد التصنيف ميزته، و تتداخل الأنواع والمراتب، وبالتالي لم يتحقق الهدف من التصنيف العلمي، وهو التمييز بين الأنواع، والفصل بين المراتب.

(ثانياً) أن يدل كل مبدأ للتصنيف، أو كل أساس له، على عرض مميز أو فصل للمرتبة، وأقصد بالعرض المميز أو الفصل، تلك الخاصية التي يمكن الاستدلال بها على سائر الصفات، أو على عدد كبير منها على الأقل، فقد رأينا أننا نقسم الحيوانات الفقرية إلى ثديية ولا ثديية، لا لأن الغدد اللبنية هي أكبر صفة تميزها، بل لأننا بواسطة هذه الصفة يمكن أن نستدل على غيرها من الصفات، مثل أنها فقرية، وذات دم حار، وأن لها نوعاً خاصاً من الفك وشكلاً خاصاً لمؤخرة الجمجمة، وأربع أطراف، وخمسة أصابع في كل طرف إلى غير ذلك من الصفات التي توجد في الحيوانات الثديية.

بيد أننا نلاحظ أن التقسيم الجامع المانع نادر الوجود، فالعلم يتطور يوماً بعد يوم، ولا بد أن نعدل من تصنيفاتنا في العلوم المختلفة حسب الكشوف الحديثة التي تجد على مجال انتشار العلم، وهذا هو الذي حدث في علم الحيوان وعلم النبات وليس ثمة شك في أن الطريقة الإحصائية أفادت الكثير في علم النفس، بل لا غنى الآن لكل من يهتم بعلم النفس التعليمي عن دراسة هذه الطرق والإطلاع على نتائج البحث فيها.

الأساس الرياضي:

لسنا نود أن نناقش الأسس الرياضية لهذا المنهج الإحصائي، إنما غرضنا من عرض فكرة التحليل العامل هو توضيح الأسس العامة لهذا المنهج مع تبيان أغراضه والنتائج التي انتهى إليها، فالتحليل العاملي هو طريقة إحصائية لإرجاع عينة كبيرة من المقاييس إلى عدد قليل من العوامل المستقل الواحد منها عن الآخر،

ومعنى ذلك أنه إذا كان لدينا مجموعة من الإختبارات التي طبقت على مجموعة من الأفراد، بحيث يكون كل فرد قد أجرى نفس الإختبار، فستنتج لدينا درجات مختلفة للأفراد المختلفين في الإختبارات المختلفة، ويمكننا أن نقيس مدى الاتفاق بين هذه الدرجات بما يسمى معامل الإرتباط، الذي يدلنا على مدى الاتفاق أو الاختلاف الحادث في درجات هذه الإختبارات التي طبقت على مجموعة واحدة من الأفراد، ونتائج معاملات الإرتباط هذه يمكن أن نضعها في جدول عام يسمى مصفوفة معاملات الإرتباط، ثم بتطبيق طرق إحصائية معينة – لسنا بصدد تفصيلها هنا– يمكن أن نحلل هذه المجموعة من المعاملات إلى العوامل المختلفة التي تعتبر مسئولة عن العلاقة بينها، و بالتالي يمكننا أن نرى هل توجد علاقة معينة بين هذه الإختبارات جميعاً، وإذا وجدت فما هي؟ وهل يمكن أن توجد بعض العوامل التي تشترك فيها بعض الإختبارات أو التي يترك فيها البعض دون الآخر؟

فالتحليل العاملي إذن هو طريقة لتصنيف الصفات أو القدرات أو الأشخاص أو كليهما معاً، ونقطة البدء في التحليل العاملي هي مصفوفة معاملات الإرتباط.

فالغرض من التحليل العاملي هو تصنيف الصفات أو الأفراد، وإن كان حديثنا حتى الآن منصباً على الأولى دون الثانية، والعامل هو أساس للتصنيف، فإذا كانت الإختبارات المرتبة معاً فيها صفة مشتركة، كانت هذه الصفة دالة على العملية العقلية التي تقيسها هذه الإختبارات، والعامل المشترك فيها هو الدليل على ذلك، ووجه الجد في التحليل العاملي أنه يحاول الكشف عن أحسن أسس التصنيف، بواسطة التحليل الرياضي.

العامل والقدرة:

ويجب أن نفرق بين العامل والقدرة، فالعامل كما سبق أن أشرنا هو أساس إحصائي للتصنيف، ويمكن أن يستعمل في علم النفس كما يستعمل في غيره من

العلوم الأخرى، إذ ليس التحليل العاملي بالمنهج القاصر على علم النفس، رغماً من أنه ولد وشب على أيدي علماء النفس، والتحليل العاملي لا يعطينا أي إيضاح عن العامل أو العوامل التي يقررها من حيث طبيعتها السيكولوجية، إذ أنه يدلنا فقط على أن مجموعة معينة من الإختبارات تشترك في عامل معين، وبأي مقدار يكون الاشتراك أو التشبع، ولكن البحث أو التقصي في طبيعة الإختبارات هو الذي يدلنا على ماهية هذا العامل وطبيعته، فالتحليل العاملي مثلاً أظهر لنا وجود عامل مشترك بين مجموعة معينة من الإختبارات، وبالبحث والتقصي في هذه الإختبارات وجدنا أن نوع العامل المشترك في هذه الإختبارات، (وقد لوحظ أن هذا العامل غير موجود في مجموعة أخرى من الإختبارات)، هو النجاح في المهارة اليدوية اللازمة لمعالجة بعض المشاكل الميكانيكية، وحيث يتبين لنا ذلك العامل نسمى ذلك العامل المشترك العامل الميكانيكي أو القدرة الميكانيكية.

فالقدرة إذن صفة نفسية تحدد بما يمكن أن يفعله الفرد، وهذا التعريف يتضمن وجود عدد من القدرات على قدر الأعمال التي يمكن أن يفعلها الأفراد، بمعنى أنه يوجد عدد من القدرات بالقدر الذي يستطيع الإنسان أن يأتي به من أفعال، وقد ترتب على استعمال منهج التحليل العاملي في مجال النشاط العقلي أو المعرفي، أن ظهر بعض الخلط بين العامل والقدرة، إلى الحد الذي أدى ببعض علماء النفس إلى استعمال اللفظين كمترادفين، إذ كثيراً ما يتحدث هولزنجر عن القدرات الكامنة، وثرستون عن القدرات البسيطة، أو القدرات الأولية أو القدرات الأساسية، وهم يقصدون في الواقع التحدث عن العوامل، فقد أشار بيرت في غير ما وضع إلى أنه يجب تمييز العامل عن القدرة، إذ أن تداخلهما يجعل التحليل العاملي قاصراً على علم النفس فحسب، بل على جزء معين منه ومظهر واحد من مظاهر النشاط النفسي ألا وهو المظهر المعرفي.

ليس من طبيعة العلم أن يسلم بهذا التعدد الكبير في معنى القدرة، ويجب أن نفرق بين العامل والقدرة، وهدف التحليل العاملي هو إرجاع كثرة الأفعال التي

نفعلها إلى وحدة القدرات، فالشخص الذي يكتب بأسلوب جميل، وعنده ذاكرة قوية للألفاظ، وقوة على التعبير، ومتانة في التهجي، وسرعة في القراءة والفهم، نصفه بأن لديه قدرة لغوية عالية، وهكذا جمعنا أفعالاً مختلفة هي فهم اللغة، وتذكر الألفاظ، والتعبير الدقيق وما إلى ذلك في قدرة واحدة، فنحن لا نستطيع أن نميز بين قدرتين إلا إذا كانت أفعالها متميزة، فالقدرة إذن سمة نفسية تميز مجموعة معينة من الأفعال ذات فائدة معينة، ودون هذا المعنى الوظيفي تصبح القدرة لا معنى لها، وهذا لا ينطبق على العوامل، إذا أن العامل يمكن أن يكون ذا معنى و دلالة، أي يعبر عن صفة أساسية في التكوين النفسي وعن سببها، أو يكون إحصائياً بحتاً لا يعبر عن صفة جوهرية في التكوين النفسي إنما هو بالأحرى يصف الإختبارات التي أجريت فحسب.

وفي هذا المعنى يمكن أن نقول: إن القدرات عوامل، ولكن ليس كل عامل قدرة، بمعنى أن القدرة هي الصفة التي يشترك فيها أكثر من عمل معين، أو هي التي تساعد الإنسان على إجراء عدد كبير من الأفعال التي وإن اختلفت فيما بينها، تشترك في صفة معينة هي القدرة الناتجة عنها هذه الأفعال، ولأضرب مثالاً يوضح وجهة النظر التي نذهب إليها، فنحن نعرف أن العزف على البيانو يختلف عن الضرب على العود، وعن النفخ في الصفارة، عنه في العزف على الكمان، عنه في الضرب على الرق واستعمال القانون، فكل آله موسيقية تتطلب مهارة من نوع خاص، إلا أن القدرة على العزف على أي شيء أياً كان تتطلب شيئاً ما مشتركاً عاماً هو القدرة الموسيقية، التي تتضمن حفظ الأنغام، والسمع الدقيق، والتمييز بين اللحن، والدقة في التمييز الزمني وما إلى ذلك من صفات، فالقدرة الموسيقية هي التي تساعد أي عازف على أي آله على إجادة العزف، وهذه القدرة قد اكتشفت بطريقة إحصائية فكانت عاملاً، ثم عن طريق البحث في طبيعة الإختبارات التي أجريت، وجد أنها تشترك في أي مهارة موسيقية، أو بعبارة أخرى هي ضرورية لأي مهارة موسيقية، فسميت بالقدرة الموسيقية.

أما أن العامل ليس قدرة، فهذا واضح من حديثنا السابق، نظراً لأن العامل وحدة إحصائية، لا يكون لها معنى و دلالة إلا بالبحث والتقصي في طبيعة الإختبارات التي أدت إليها.

والغرض إذن من استعمال التحليل العاملي في بحث القدرات العقلية خاصة، والصفات النفسية بوجه عام، إرجاع العدد الكبير من معاملات الإرتباط الملاحظة بين الإختبارات المختلفة، أو بين الصفات المختلفة التي تعبر عنها وتقيسها هذه الإختبارات، إلى عدد صغير من العوامل غير المرتبطة بعضها ببعض، أي إرجاعها إلى عدد من العوامل الكامنة وراء كل مجموعة من الإختبارات، تلك العوامل التي يمكن اعتبارها قدرات بعد البحث السيكولوجي في طبيعة الإختبارات العالية التشبع بها.

نظريات التكوين العقلي

وضع المشكلة:

يرجع تاريخ حركة القياس العقلي إلى بينيه وجولتون، ثم بدأ الاهتمام يتزايد به، وأخذ القياس العقلي ينتشر نتيجة لضرورات عملية سنشير إليها في فصل قادم، وكان لزاماً على علماء النفس أن يواجهوا المشكلة الآتية: ماذا تقيس إختبارات الذكاء؟ وما هي طبيعة التكوين العقلي؟ هل يمكن أن نرجع النشاط العقلي إلى عامل واحد أو قدرة واحدة عامة؟ — أم أن ثمة قدرات متعددة تلعب دورها في النشاط العقلي؟ وما هو نصيب نظريات الملكات — التي حاول علماء النفس في القرن التاسع عشر أن يفسروا بها مختلف أساليب النشاط العقلي — من الصحة؟

تلك كانت المشكلة التي واجهها علماء النفس في أوليات هذا القرن: وقد واجهوها بشجاعة ونبوغ، فحاولوا الإجابة عليها مستعينين بالتجارب والقياس ولا شك أن حركات القياس العقلي خاصة، وعلم النفس عامة، تدين للعلامة تشارلز

سبيرمان بفضل لا ينكر، فقد بدأ بتطبيق إختبارات الذكاء، وطبق المنهج الرياضي على وقائعه، وبذلك كان الرائد الأول لمنهج التحليل العاملي، رغماً من أنه لم يستعمل هذا المصطلح بالذات، وسنرى فيما بعد كيف وضع سبيرمان أسس التحليل العاملي كمنهج من مناهج البحث في علم النفس.

نظرية سبيرمان:

يدين علم النفس بالفضل لتلك المجموعة من العلماء التي أسهمت في تقدمه عن طريق اقتراح المناهج العلمية التي تتفق والظواهر النفسية، والواقع أن تشارلز سبيرمان، أحد أولئك العلماء الذين اتجهوا نحو دراسة الظاهرة النفسية في ناحية منها، هي الظواهر المعرفية، واتجهوا في دراستهم إتجاهاً موضوعياً إحصائياً، ساعد على سبر غورهذه الظاهرة المعقدة، وإلقاء الأضواء عليها.

ولقد كان بحث سبيرمان الذي نشره عام 1904 تحت عنوان (الذكاء العام: تحديده موضوعياً وقياسه General intelligence objectively determined and measured) نقطة الإنطلاق في الأبحاث الموضوعية في التكوين العقلي والقياس النفسي، وينتهي سبيرمان في هذا البحث إلى النتيجة الآتية: "تشترك جميع أساليب النشاط العقلي في وظيفة أساسية واحدة، بينما تختلف أساليب النشاط النوعي فيما بينهما اختلافا تاماً".

والواقع أن مقال 1904 لا يمثل إلا نقطة البدء في تفكير سبيرمان، ولعل ذلك يتضح إذا قورن هذا البحث بما نشره سبيرمان بعد ذلك وخاصة في عام 1927، حين نشر كتابه قدرات الإنسان The Abilities of Man الذي تضمن منهج سبيرمان الرياضي، ونتائج أبحاثه هو وتلاميذه في مدى ربع قرن من الزمان.

ولسنا نود أن نشير إلى هذه النظرية باسم معين بل يكفي أن نضيفها إلى سبيرمان، ويمكن تلخيصها فيما يلي: "تدل الوقائع المستمدة من إختبارات الذكاء

على أن جميع مظاهر النشاط العقلي تحتوي على عامل مشترك بينها جميعاً، في حين أن العناصر الباقية أو العوامل النوعية في كل حالة تختلف عنها في جميع الحالات الأخرى" أي أن كل عملية عقلية يمكن تحليلها إلى عاملين: عامل مشترك بين هذه العملية وبين غيرها من العمليات الأخرى، وعامل خاص بهذه العملية بالذات أما العامل المشترك بين كل العمليات العقلية فهو الذي يسمى بالذكاء العام، ومن حيث هو كذلك فإنه (لفظ من كثرة معانيه أصبح لا معنى له) ويفضل أن يشير إليه بالرمز ((g)) ((ع))، ويجب أن نتذكر دائماً أن العامل العام ما هو إلا كمية رياضية مشتقة من وقائع قيست بإختبارات معينة بوساطة مناهج رياضية.

يذهب سبيرمان إذن إلى أنه يمكن تحليل أي إختبار معين يقيس القدرة العقلية إلى عاملين:

أولاً: العامل العام وهو عامل مشترك بين كل القدرات العقلية بغض النظر عن شكلها وموضوعها وهذا يرمز له بالرمز ((ع)).

ثانياً: عامل خاص بهذا الإختبار بالذات، وهذا العامل الخاص يختلف في كل عملية عنه في الأخرى.

ويمكن التعبير عن وجهة نظر سبيرمان بخصوص درجات أي فرد في اختبار معين بالمعادلة الآتية:

ء = أ$_1$ع + أ$_2$ هـ

حيث أن ء هي الدرجات التي يحصل عليها الفرد في الإختبار.

أ$_1$ هي درجة تشبع الإختبار بالعامل العام.

أ2 هي درجة تشبع الإختبار بالعامل الخاص.

ولسنا نود أن ندخل في تفاصيل البرهان الرياضي لنظرية سبيرمان، ولكن سنختار مثالاً واحداً يوضح لنا طريقة السير التي أتبعها هذا العالم، فلنفرض أن لدينا خمس إختبارات للذكاء أ، ب، جـ، ء، هـ، وهذه الإختبارات طبقت على مجموعة واحدة من الأفراد ورصدت النتائج، ثم حسبنا معامل الارتباط بين كل إختبار وآخر، ووضعنا الأرقام الناتجة في مصفوفة أو في جدول واحد، والجدول الآتي يمثل ذلك:

جدول 6- 1

الاختبار	أ	ب	جـ	ء	هـ
أ	- -	0.56	0.48	0.40	0.32
ب	0.56	- -	0.42	0.35	0.28
جـ	0.48	0.42	- -	0.30	0.24
ء	0.40	0.35	0.30	- -	0.20
هـ	0.32	0.28	0.42	0.20	- -

وإذا عبرنا عن هذه المصفوفة جبرياً كان الناتج لدينا المصفوفة الآتية:

الإختبار	أ	ب	جـ	ء	هـ
أ	- -	رب ا	رجـ ا	رء ا	رهـ ا
ب	را ب	- -	رجـ ب	رء ب	رهـ ب
جـ	را جـ	رب جـ	- -	رء جـ	رهـ جـ
ء	را ء	رب ء	رجـ ء	- -	رهـ ء
هـ	را هـ	رب هـ	رجـ هـ	رء هـ	- -

حيث را ب = رب ا = رهـ ب = رب هـ وهكذا في سائر المعاملات، ويبدأ بحث سبيرمان من ملاحظة عجيبة على حد تعبيره، إذ وجد أنه إذا أخذ من جدول معاملات

الإرتباط أربعة معاملات تكون رأس مستطيل وضرب كل زوج منها على طرفي كل قطر من قطريه، فالفرق بين حاصل الضرب يكون صفراً، أي أننا إذا أخذنا المستطيل المكون من:

0.48	0.42
0.40	0.35

أي من

$ر_{اجـ}$	$ر_{بجـ}$
$ر_{اء}$	$ر_{بء}$

فإن $0.42 \times 0.40 - 0.35 \times 0.48$ = صفر

أي $(ر_{اجـ} \times ر_{بء}) - (ر_{بجـ} \times ر_{اء})$ = صفر

والمعادلة في هذا الوضع تسمى معادلة الفروق الرباعية، وبقية المناقشة رياضية بحتة، وهي تضمن البرهنة على ما يأتي:

إذا كانت القدرات العقلية ترجع إلى عاملين، واحد مشترك عام والآخر خاص، أي إذا كانت المعادلة السابقة: $ء = أ_1ع + أ_2هـ$ صادقة – فإن المعادلة الرباعية: $(ر_{اجـ} \times ر_{بء}) - (ر_{بجـ} \times ر_{اء})$ = صفر يجب أن تتحقق. والعكس إذا تحقق وجود المعادلة الرباعية بين أربع قدرات أ، ب، جـ، ء، فإن المعادلة ($ء = أ_1ع + أ_2هـ$) يجب أن تكون صادقة، وبالتالي فإن القدرات يمكن تحليلها إلى عاملين أحدهما عامل عام مشترك بين جميع مظاهر النشاط العقلي، والآخر قاصر على عملية معينة بالذات.

هذه ببساطة أول محاولة علمية إحصائية لتقرير شيء عن طبيعة الذكاء، حقيقة إن نظرية سبيرمان أصبحت الآن في سجل التاريخ، نظراً لأنه أمكن الكشف عن طبيعة التكوين العقلي بفضل المناهج والطرق الإحصائية المتقدمة، إلا لأن الشيء الذي سيظل علم النفس مديناً به لسبيرمان هو أن حركة القياس العقلي والاتجاه الإحصائي الذي أدخله سبيرمان في علم النفس نتج عنه حركة مباركة في علم النفس عامة، والقياس العقلي خاصة، وأن مقال عام 1904، يمكن أن يتخذ طريقاً لتحول علم النفس نحو المنهج الكمي الدقيق.

لاشك أنه وجدت بحوث أخرى تبعث بحوث سبيرمان، إلا أن الرائد الأول وضع الأسس العامة، ووجه الأنظار نحو استعمال المنهج الرياضي في علم النفس.

حقيقة قد قوبل مثل هذا التوجيه بشيء كبير من النقد، ولكن ثبت قطعاً أنه مفيد، ولم يعد المنهج الإحصائي بغريب عن دارس علم النفس.

نظرية طومسون أو نظرية العينات:

لعل طومسون كان أقسى النقاد لنظرية سبيرمان، ويلوح أن السبب في ذلك قرب العالمين من بعضهما في إنجلترا، واهتمام طومسون بأن لا يفلت زمام القيادة في القياس العقلي من العلماء الإنجليز، وقد نادى طومسون بنظرية العينات التي تحتل فيها العوامل الطائفية المكانة الأولى.

وكي نستطيع أن نفهم نظرية طومسون يجب أن نبدأ بالإشارة إلى أنه يعتبر أحد علماء النفس السلوكيين، وبالتالي يبدأ من المبدأ الرئيسي لاستجابة دون مثير، أي أن لكل مثير في العالم الخارجي استجابة لدى الكائن الحي، وعلى قدر عدد العلاقات الموجودة بين المثيرات الخارجية، وما يقابلها من مراكز عصبية عند الكائن الحي يكون ذكاء الكائن الحي، وهكذا يستطيع طومسون في نظريته أن يفسر الفروق بين الأنواع المختلفة من الكائنات الحية في الذكاء، على ضوء تعقيد الجهاز العصبي لكل نوع منها، كما أنه يستطيع أن يفرق بين أفراد النوع الواحد على ضوء الإرتباطات العصبية القائمة فعلاً في الجهاز العصبي لكل فرد، وبما أن العالم الخارجي ملئ بالعديد من المثيرات، فكذلك الحال لدى الإنسان، فإن لديه العديد من وحدات القدرات البسيطة، والقدرة عند طومسون هي وحدة سلوكية تقابل إستجابة ما، أو الإمكانية على أداء استجابة ما.

بيد أن الإنسان، من حيث هو كائن حي معقد عضوياً وإجتماعياً، لا يستجيب لمثيرات فردية وحيدة في العالم الخارجي، بل يستجيب لمجموعة من

المثيرات، وكي نستطيع فهم طومسون يحسن أن نتجه نحو مناقشة نظريته توضيحياً عن طريق [شكل 20].

فكل دائرة صغيرة تمثل قدرة مستقلة، وهذه القدرة مع أنها محدودة إلا أنها تدخل في مجموعة كبيرة من الأعمال، ولنفرض أن الإختبار (أ) يتكون من ثمان من هذه القدرات، والإختبار (ب) من عشر، والإختبار (هـ) من 11، والإختبار (ء) من 9 من هذه القدرات، ويمكن أن نقول أن درجة إرتباط كل إختبار بآخر تتوقف على عدد القدرات المشتركة بين الإختبارين فالإرتباط بين الإختبار (أ) وغيره من الإختبارات صفر، نظراً لأنه لا توجد قدرات مشتركة بينه وبين غيره من الإختبارات الأخرى، والإرتباط بين الإختبار(ب) والإختبار (جـ) هو عدد القدرات المشتركة بينهما مقسوماً على المتوسط الهندسي للعدد الكلي للقدرات الداخلة في الإختبارين ب، جـ فالإختباران ب، جـ مشتركان في قدرتين فقط كما يتضح ذلك من الرسم، والمتوسط الهندسي للعدد الكلي للقدرات الداخلة في هذين الإختبارين هو الجذر التربيعي لعدد القدرات في الإختبار (ب) مضروباً في الجذر التربيعي لعدد القدرات الداخلة في الإختبار (جـ).

أي أن: ر ب جـ $= \frac{2}{\sqrt{11\times10}} = \frac{2}{10.488} = 0.19$

وكذلك: ر جـ ء $= \frac{6}{\sqrt{9\times11}} = \frac{6}{9.9499} = 0.60$

وكذلك: ر ب ء $= \frac{3}{\sqrt{9\times10}} = \frac{3}{9.486} = 0.31$

وهكذا يستغرق كل إختبار مدى معيناً من القدرات، فبعض الإختبارات تعبر عن عدد كبير من القدرات والبعض الآخر عن عدد صغير منها.

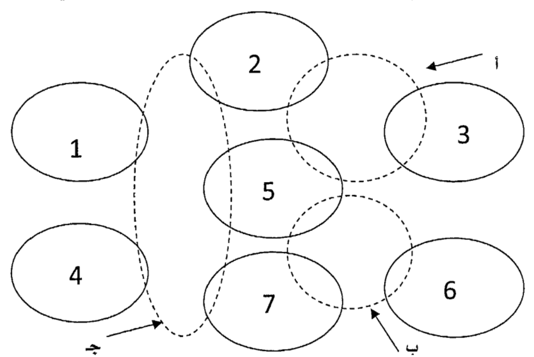
وما يجب أن نشير إليه هو أن طومسون لم ينكر وجود عامل عام حتى في أعماله المبكرة، إذ أن المجموعات الكبيرة من الإختبارات تتضمن عدداً كبيراً من القدرات المشتركة، فلا غرو إذا توقعنا ظهور عامل مشترك بين هذه المجموعة من الإختبارات، ولكن ما يعتقده طومسون هو أن العامل العام لكل العمليات العقلية لم يبرهن بطريقة سبيرمان، كما أن طومسون لم ينكر وجود العوامل الخاصة، أي أن قدرة تظهر في إختبار معين ولا تظهر في غيره من أفراد المجموعة فهي قدرة خاصة، وما يلح عليه طومسون في نظريته في طبيعة التكوين العقلي وماهية الذكاء هو وجود العوامل الطائفية التي تشترك بقدر ما بين القدرات المختلفة، أي أن ما يحدد الإرتباط الموجب بين مجموعتين من الإختبارات هو إشتراكها في عدد من القدرات البسيطة، التي تدخل في كل إختبار على حدة، أما القول بوجود عامل يشترك في جميع العمليات العقلية أياً كان شكلها وموضوعها فلم يسلم به طومسون في كتابته الأولى على الأقل، بيد أنه بدأ يغير إتجاهه عام 1939إذ يقول: (إني أميل في اللحظة الراهنة إلى نظرية سبيرمان في العامل العام والعوامل الطائفية، أكثر من ميلي نحو نظرية ثرستون، إذ أن وقائع سبيرمان تبدو لي أقرب إلى نظريتي في العينات).

نظرية العوامل الطائفية المتعددة:

ذهب كثير من أولئك الذين اهتموا بالتحليل العاملي وساهموا فيه مساهمة إيجابية فعالة إلى القول بنظرية العوامل الطائفية المتعددة، وكان على رأس هؤلاء ثرستون، وكيلي Kelley، وهل Hull، وهؤلاء يختلفون عن طومسون في أكثر من ناحية.

فإن طومسون لا يبين مدى وجود العوامل الطائفية ويبدو أنه لم يحدد عدها إطلاقاً، كما أن نظرته إلى القدرات الأولية كانت بسيطة لدرجة إنه كان يعتبر أن الرابطة بين المثير والاستجابة الأولية هي الوحدة الأساسية في التنظيم العقلي، إلى حد أنه خصص جزءاً من كتابه لتبيان العلاقة بين القدرات الأولية

والعلاقة المثير والاستجابة، أما أصحاب نظرية العوامل الطائفية فإنهم يعتقدون أنه يمكن رد القدرات العقلية إلى عدد صغير من العوامل الطائفية الهامة التي تدخل في العديد من التصرفات والسلوك البشري، أي أن العوامل الطائفية تعتبر عوامل واسعة تدخل في كثير من مظاهر نشاطنا العقلي وبالتالي فهم لا يعتقدون بوجود عوامل خاصة، ويفسرون ذلك بقولهم إنه قد يوجد عامل طائفي في إختبار معين ضمن مجموعة من الإختبارات التي لا تتضمن شيئاً عن هذا العامل الطائفي، فيظهر العامل في النتائج التحليلية على أنه عامل نوعي وهو في الواقع عامل طائفي غير مشترك في هذه المجموعة من الإختبارات إلا في إختبار واحد، فإذا أضيفت مجموعة أخرى من الإختبارات إلى هذه المجموعة من الإختبارات زال ظهور هذا العامل كعامل نوعي وظهر كعامل طائفي، وبالتالي إذا وجدت لدينا مجموعة من الإختبارات تمثل كل عمل من الأعمال المختلفة لما ظهر أي عمل خاص في النتائج التحليلية للإختبار، وما قد يلوح أنه عوامل خاصة ما هي إلا أخطاء ملاحظة أو عوامل الصدفة التي يجب أن يعمل حسابها في كل عملية تحليل إحصائي.



ونعود مرة أخرى للتمثيل بالرسم، ففي شكل (21) تمثل الدوائر 1، 2، 3..... الخ سبعة عوامل علمية فرضية هي على الترتيب: العامل المكاني، وعامل الانتباه، وعامل الذاكرة، وعامل العدد، والعامل اللفظي، وعامل التخيل، وعامل إدراك العلاقات، والدوائر المنقطة تمثل ثلاث إختبارات فرضية، فالإختبار (أ) يعتمد على العوامل 2، 3، 5 إلا أنه يعتمد أكثر على العاملين 3،2 وكذلك الحال في الإختبار (ب) فإنه يتأثر بالعوامل 5، 6، 7 وكذلك الحال في الإختبار (جـ) فإنه يتأثر بالعوامل 1، 4، 2، 5، 7 ومن هنا يمكن أن نستنتج أن الإرتباط بين الإختبارين أ، ب يكون ضعيفاً، وبين الإختبارين أ، جـ يكون قوياً بشكل ملحوظ، أما الأماكن الخالية بين الدوائر، فيمكن إعتبارها عوامل خاصة حسب تعبير سبيرمان، كما أنها تتضمن معامل الخطأ في القياس، وإذن فكل إرتباط بين الإختبارات يتوقف على مدى العوامل المشتركة بينهما، ويجب أن نتذكر أن الجزء المشترك بين إختبارين قد يتضمن وجود عامل واحد مشترك أو إثنين أو ثلاث أو أكثر، وأن درجة الإرتباط تتوقف على مدى تأثير كل إختبار من الإختبارين بكل عامل من هذه العوامل المشتركة بينهما.

بيد أن الوضع العام لنظرية العوامل المتعددة، إنما أخذ شكله العلمي النهائي نتيجة أبحاث ثرستون، الذي نشر عام 1938 باكورة أبحاثه الكثيرة المتعددة في التكوين العقلي، وكانت نتائج هذا البحث مستمدة من تطبيق ستة وخمسين إختباراً طبقت على مائتي وأربعين طالباً في التعليم الثانوي، وقد إستعمل ثرستون منهجه الخاص في التحليل العاملي، الذي يعتمد على الطريقة المركزية وإدارة المحاور، وقد أستطاع ثرستون أن يحدد مجموعة من العوامل الأولية، أو القدرات الأولية، وقد أشار إلى أن هذه القدرات مستقلة الواحدة منها عن الأخرى، والقدرات أو العوامل التي عزلها ثرستون هي: (1) القدرة اللفظية، (2) القدرة العددية، (3) القدرة الإدراكية، (4) القدرة المكانية، (5) القدرة على الطلاقة اللغوية، (6) القدرة على التذكر، (7) القدرة على التفكير الإستنباطي، (8) القدرة على التفكير الإستقرائي.

ونلاحظ أن القدرات الخمس الأولى تتعلق بموضوع الإختبار أو مادته، كاللفظ أو العدد أو العلاقات المكانية، أو العلاقات بين الأشكال بينما تنصب الثلاث قدرات الأخيرة على شكل العملية التي يعمل بها العقل في الموقف، وهذه العملية قد تكون إستقراء أو إستنباطاً، أو مجرد إستدعاء، وهكذا إستطاع ثرستون تحديد القدرات لا من حيث الموضوع فحسب، بل من حيث الشكل كذلك.

الوضع الأخير لمشكلة التكوين العقلي:

المشكلة التي تعرض لها علماء النفس في بحوثهم المختلفة حول وجود العامل العامل من حيث هو العامل المركزي الكامن وراء كل نشاط فكري أياً كان شكله وموضوعه بدأت تتسع و تتشعب، بحيث لم تعد مشكلة قاصرة على البحث في ماهية الذكاء، بل شملت كل نواحي النشاط العقلي، وبعبارة أخرى مم يتكون العقل البشري؟ والعقل هنا يشمل جميع نواحي النشاط المعرفي والإدراكي.

وقد أتخذ العلماء من الإختبارات والقياس وسيلة لتحقيق أهدافهم العلمية وقد رأينا كيف أن سبيرمان أتخذ من محكه في المعادلات الرباعية والفروق الرباعية وسيلة لاستنتاج وجود العامل العام وقد ظلت هذه الطريقة هي المتبعة في أكثر بحوث القياس العقلي وخاصة ما أجري منها في جامعة لندن، بيد أن هذه الطريقة ثبت فيما بعد أنها غير عملية لسببين: فالسبب الأول هو أنها تحتاج إلى مجهود عنيف في العمليات الحسابية بحيث يكاد يخرجها من حيز الإمكان، فإذا كان لدينا مجموعة من الإختبارات مكونة من 12 إختباراً كان جدول معاملات الإرتباط مكوناً من 121 معاملاً وكانت المعادلات الرباعية اللازم حسابها في هذا الجدول هي 1485 معادلة رباعية، أما إذا كان مجموع الإختبارات عشرين إختباراً فإن عدد المعادلات الرباعية اللازم حسابها يتجاوز 14000 معادلة، ولا شك أن مثل هذه الطريقة تحتاج إلى وقت وزمن يتنافى مع سرعة البحث العلمي، والسبب الثاني هو أن طريقة الفروق الرباعية لم توضع إلا للكشف عن عامل مشترك واحد في جدول معاملات الإرتباط، أي أن نتيجة تطبيق طريقة الفروق الرباعية على جدول

معاملات الإرتباط بين مجموعة الإختبارات، هي إثبات وجود العامل العام أو عدم وجوده في هذا الجدول وهذا نقص منهجي واضح، نظراً لأن العالم يود أن يكشف عن نوع العلاقة الموجودة في مثل هذا الجدول، سواء أكانت العلاقة عامة مشتركة بين جميع الإختبارات، أو العلاقة جزئية بين بعض هذه الإختبارات، أم أموراً خاصة قاصرة على كل إختبار.

لذلك ركزت جهود علماء النفس نحو الكشف عن خير السبل الإحصائية التي يمكن استعمالها في معالجة معاملات الإرتباط بين الإختبارات المختلفة، ومن ثم كانت طريقة التحليل العاملي المتعدد Multiple Factor Analysis وهي عبارة عن طريقة إحصائية لتحديد العوامل الموجودة في جدول معاملات الإرتباط، بواسطة معاملة الجدول كوحدة وككل.

وهنا يجب أن نشير إلى مميزات طريقة التحليل العاملي عن طريقة سبيرمان في الفروق الرباعية، فالميزة الأولى أنه يمكن معالجة أي مصفوفة لمعاملات الإرتباط بطريقة سهلة ميسورة للجميع، وليس فيها ذلك الإجهاد الموجود في طريقة الفروق الرباعية والميزة الثانية أنها صالحة للتطبيق على أي مشكلة من مشاكل القدرات وليست قاصرة على البحث عن عامل واحد فحسب، فقد رأينا أن طريقة الفروق الرباعية لا تصلح إلا لإثبات وجود العامل العام أو عدم وجوده، أما التحليل العاملي فإنه يذهب إلى أبعد من ذلك بكثير إذ يحلل مصفوفة الإرتباطات إلى عواملها سواء تضمنت هذه المصفوفة العامل العامل، أو عوامل طائفية، أو عوامل خاصة أو عوامل الخطأ، أو كلها مجتمعة.

وعلم النفس يدين بهذه المناهج لكل من سيرل بيرت C.Burt في إنجلترا ول. ل. ثرستون L L Thurstone في أمريكا، إلا أن الإنسان لا يستطيع إلا أن يلاحظ بعض الفروق بين بيرت وثرستون، فثرستون لم يهتم كثيراً بكشوف غيره من العلماء، وركز جهوده في معمله ومع تلاميذه نحو العمل المثمر الذي لا يتأثر بفكرة سابقة أو نظرية قال بها السلف، وهو يمثل العالم الرياضي الذي يحاول وضع

أسس جديدة لعلم جديد، فلا يهتم بعمل غيره، حقيقة أننا ندين لثرستون بالكثير – في مجال تهذيب الطرق الإحصائية وتقدمها، إلا أن بيرت – من ناحية أخرى – يمتاز بعقلية جامعة، بجانب عقليته المبدعة، فبجانب الطرق الإحصائية التي قدمها وبجانب الكشوف المتعددة في مجال القدرات العقلية والصفات المزاجية، فإننا ندين له بالوضع الأخير لمشكلة التكوين العقلي، فرغماً عن اشتغاله بالمناهج الإحصائية وتقدمها وتجديده فيها، فهو لم ينس في لحظة ما أنه عالم نفسي غرضه الأول والأخير الكشف عن طبيعة الظاهرة النفسية والقوانين التي تعمل وفقاً لها هذه الظواهر وهذا ما لا نجده في ثرستون الذي كثيراً ما يلهيه البرهان الرياضي عن الحقيقة السيكولوجية التي بدأ منها.

أما وجهة نظر بيرت في التكوين العقلي فيمكن أن نلخصها فيما يلي:

إن نتيجة النشاط العقلي في إختبار معين متعدد النواحي يمكن أن يعتبر نتيجة محصلة أربع مكونات هي: (1) المكونة التي تميز جميع الصفات وتشترك فيها جميعاً، (2) تلك التي تميز بعض الصفات، (3) تلك التي تميز الصفة المعينة التي وضع الإختبار لقياسها، (4) تلك التي تميز الصفة المعينة، كما قيست تحت الشروط الخاصة التي قيست بها.

ومعنى ذلك أن القياس العقلي في إختبار معين يقيس أربعة أمور:

الأمر الأول: هو العامل الموجود عند الشخص المختبر من حيث أن هذا الإختبار مشبع بدرجة ما بالعامل العام.

والأمر الثاني: العامل الطائفي أو العوامل الطائفية التي يشترك بعض أجزاء الإختبار فيه أو فيها.

والأمر الثالث: العامل الخاص النوعي الذي يختص بهذا الإختبار فحسب، ولا شأن له بالإختبارات الأخرى.

والأمر الرابع: العامل الذي نسميه عامل الصدفة أو الخطأ من حيث إن هذا الإختبار أجري تحت شروط معينة تتأثر بحالة الفرد المختبر المزاجية، وحالته الجسمية وما إلى ذلك، أي أن الإنتاج الكلي للفرد في إختبار معين نتيجة للعوامل الأربعة: العامل العام أو العوامل الطائفية، والعامل النوعي، وعامل الخطأ، أي أن:

الإنتاج الكلي = ع + ط + ن + خ

حيث أن ع = عامل عام، ط = عامل طائفي، ن = عامل نوعي، خ = معامل الخطأ، أو عامل الصدفة.

ويجب أن نشير إلى أن كل عامل من هذه العوامل مستقل عن الآخر تماماً، فالعامل العام مستقل عن العامل الطائفي، وهذا مستقل عن العامل النوعي، وذلك لأنه لو كانت هذه العوامل متداخلة لانتفى الأساس الأول من أسس التقسيم التي سبق أن شرحناها، وهذا لا يمنع بطبيعة الحال كون العوامل الطائفية تختلف في درجة تشبعها بالعامل العام، بمعنى أن أي إختبار يقيس عاملاً طائفياً معيناً أو قدرة خاصة لا بد أن يكون مشبعاً بدرجة ما بالعامل العام، ومهمة التحليل العاملي هو فصل هذه التأثيرات المتداخلة.

ونحن وإن كنا سنعالج مشكلة القدرات الطائفية تفصيلاً في الفصل التالي، إلا أنه يستحسن أن نأخذ مثلاً يوضح ما نقول: وجدول (6جـ) يبين معاملات الإرتباط بين ثمان إختبارات لقياس الذكاء وقد طبقت هذه الإختبارات على 251 طفلاً، فالأرقام التي بين أقواس تمثل تشبع الإختبار بذاته Self Saturation أي ر11، رب ب، رجـ جـ إلخ، أما الأرقام الأخرى فهي تدل على العلاقة بين كل إختبارين، ونحن نعرف أن العلاقة تكون كاملة إذا كان الإرتباط يساوي (1.00)، وتكون جزئية موجبة إذا كان الإرتباط أقل من 1.00وأكبر من الصفر، وتكون العلاقة سلبية إذا كانت أقل عن الصفر، وأحياناً نجد علاقة جزئية سالبة ويكون معامل الإرتباط في هذه الحالة بين صفر، و(−0.9999) وأحياناً تكون العلاقة سالبة كاملة فيكون معامل الإرتباط (− 1.00).

وفي هذا الجدول نجد أن كل المعاملات جزئية موجبة، بمعنى أنها جميعاً أكبر من الصفر، وأقل من الواحد الصحيح، وإذن فثمة علاقة مشتركة بين هذه الإختبارات جميعاً كما تعبر عن ذلك معامل الإرتباط.

ونلاحظ في تحليلنا لهذه المصفوفة أن الأرقام الدالة على التشبع بالعامل العام أكبر من الأرقام الدالة على التشبع بالذكاء، ومعنى ذلك أن العامل العام في هذه المجموعة من الإختبارات هو الصفة التي تشترك فيه جميعها، ويشمل الذكاء وشيئاً آخر بجانبه. وقد عرفنا ذلك بطريقة إحصائية يمكننا تبسيطها فيما يلي.

إذا كان الإختباران أ، ب مشتركين في عامل واحد هو العامل العام الذي نفرض وجوده في مثل هذه الحالات، فيجب أن يكون الإرتباط بينهما مساوياً لحاصل ضرب معاملي تشبعهما بالعامل العام، أي أنه يساوي 9.34 × 0.767 = 0.809 ولكن ر ا ب هي 0.944 ونلاحظ أن الفرق بين 0.809، 0.944 هو 0.135 وهذا الفرق أكبر من ست أضعاف الخطأ المحتمل، الأمر الذي يترتب عليه إحتمال وجود عامل آخر مشترك بين هذين الإختبارين، وكذلك الحال في الإختبار (جـ) فإنه يشترك مع هذه المجموعة لأن حاصل ضرب معامل التشبع للإختبارين (أ)، (جـ) هو 0.934 × 0.827 = 0.772 والإرتباط بينهما هو 0.851 أي أن الفرق بينهما هو 0.079 وهذا الفرق أكبر من ست أضعاف الخطأ المحتمل، أما إذا قارنا العلاقة بين الإختبارات أ، ب، جـ، وغير ذلك من العلاقات الموجودة بين أ، ء، هـ مثلاً وجدنا أن البواقي الناتجة من الفرق بين حاصل ضرب معامل التشبع وبين معامل الإرتباط لا تدل على شيء نظراً لأنها أقل من ست أضعاف الخطأ المحتمل وهذا يدل على أن هذه البواقي تعود إلى عامل الصدفة، وليس إلى وجود عامل آخر مشترك، وبالبحث والتقصي في طبيعة الإختبارات التي أجريت نجد العامل الطائفي الذي يدخل في الإختبارات أ، ب، جـ هو العامل اللفظي أو القدرة اللفظية، والعامل الطائفي الذي يدخل في الإختبارات ء، هـ، و، هو العامل البصري، والعامل الطائفي الذي يشترك فيه الإختباران ر، ح، هو العامل اليدوي، ولا شك أن لكل إختبار عاملاً خاصاً به، وهذا هو العامل الخاص، وأخيراً يوجد عامل الصدفة أو عامل الخطأ.

ويجب أن نذكر أن الفرق بين ما سميناه في هذا الجدول بالعامل العام، وما سميناه بالذكاء العام، هو أن الثاني يستبعد العوامل الطائفية، بينما الأول يدخلها في حسابه، والواقع أن الذكاء العام هو الذي يقصد به العامل العام على شرط أن نستبعد أثر العوامل الطائفية منه.

وآية هذا كله أنه يمكن تحليل أي مجموعة من الإختبارات التي تقيس القدرة العقلية، كما يمكن تحليل أي نشاط عقلي، إلى العوامل الأربعة الآتية:

أولاً: العامل العام الذي تشترك فيه جميع الإختبارات التي طبقت، وهو هنا القدرة العقلية الفطرية العامة أي الذكاء العام.

ثانياً: العامل الطائفي الذي تشترك فيه مجموعة من الإختبارات من حيث الشكل أو الموضوع أو كليهما معاً، وهو الذي نسميه عادة بالقدرة الطائفية.

ثالثاً: العامل النوعي القاصر على إختبار معين من حيث أن هذا الإختبار يختلف في تكوينه ومادته أو في موضوعه عن أي إختبار آخر.

رابعاً: عامل الصدفة و الخطأ الذي يرجع إلى مختلف الشروط التي أجري فيها الإختبار.

والواقع أن وجهة النظر هذه التي ذهب إليها بيرت في كتاباته المبكرة هي التي يتفق عليها الآن جميع علماء النفس في القياس العقلي، فثرستون مثلاً، وهو زعيم مدرسة التحليل العاملي المتعدد التي كانت تنادي بوجود العوامل الطائفية فحسب، يسلم بوجود العامل العام ذلك لأنه لاحظ في أعماله المتأخرة أن العوامل الطائفية التي ينتهي إليها من تحليله لمصفوفات معاملات الإرتباط أن بينها إرتباطاً موجباً، فلما طبق طريقته في تحليل العوامل على هذه العوامل الطائفية، وجد أن بينها عاملاً مشتركاً هو القدرة العقلية العامة.

بيد أننا يجب أن نشير إلى نقطة هامة في نظرية ثرستون، حتى يكون فهمنا واضحاً لها، وهي أن العامل العام الذي يسلم ثرستون به هو نتيجة تحليل العوامل الطائفية، أي أن ثرستون يبدأ بتحلل جدول معاملات الإرتباط إلى العوامل الطائفية، ثم يستخلص بعد ذلك العامل العام، ومن هنا كانت تسمية ثرستون للعامل العام بأنه عامل عام من المرتبة الثانية أو كما يطلق عليه بالإنجليزية Second order general factor.

بيد أن بيرت يبدأ بإستخلاص العامل العام من مصفوفة معاملات الإرتباط ثم يستخرج العوامل الطائفية من بواقي العامل العام كما سبق أن فصلنا، فالفرق بين بيرت وثرستون فرق منهجي، أما النتائج التي انتهى إليها هذان العالمان فتكاد تتحد في وضعها الأخير وهذا الاتفاق ينفي بلا شك ما ذهب إليه بعض علماء النفس من أن التحليل العاملي فشل في إعطائنا صورة واضحة عن التكوين العقلي، فالوضع الأخير الذي يتفق عليه علماء النفس الآن فيما يختص بالنشاط العقلي هو التسليم بوجود العامل العام وهو الذكاء سواء أكان من المرتبة الأولى كما يذهب بيرت أو من المرتبة الثانية كما يذهب ثرستون، وعوامل طائفية أو قدرات خاصة، وعوامل نوعية خاصة بكل إختبار، يضاف إليها جميعاً عامل الصدفة أو الخطأ.

ولا شك أن جودفري طومسون وهو صاحب نظرية العينات، وكان من أكبر المعارضين لنظرية العامل العام كما صورها سبيرمان، يوافق على هذا الوضع للمشكلة ويسلم بأن النشاط العقلي نتيجة هذه العوامل الأربعة.

الخلاصة

نشأ البحث في ماهية النشاط العقلي نتيجة ضرورات عملية– مثل تعميم التعليم بين جميع أفراد الشعب، وما نشأ عن ذلك من مشاكل مثل فصل ضعاف العقول عن السويين من الأفراد، والتوجيه التعليمي والمهني وما إلى ذلك من مشاكل سنعالجها في فصل قادم.

إلا أن مشكلة قياس الذكاء وماهيته أخذت دوراً كبيراً حتى اتخذت وضعاً نهائياً، وقد بدأت الفروق بين نظريات علماء النفس في بادئ أمرها نتيجة للفروض التي بدأ بها كل عالم بحثه في طبيعة التكوين العقلي وماهيته، ثم لما نادى سبيرمان بضرورة تبنى منهج القياس الكمي للذكاء بدأت الفروق تتحول من فروق ناشئة عن طبيعة الفروض التي بدأ بها البحث، إلى فروق ناشئة عن المناهج التي تتبع في معالجة الوقائع التي نحصل عليها من القياس.

فنظرية سبيرمان في العامل العام كانت نتيجة حتمية لطريقته المفضلة في المعاملات الرباعية، إذ أن هذه الطريقة لا تصلح إلا لتبيان وجود – أو عدم وجود – عامل عام بين مجموعة الإختبارات التي طبقت على مجموعة من الأشخاص.

وطرق ثرستون الأولى كانت لابد أن تفضى به إلى نظريته في التكوين البسيط Simple Structure للنشاط العقلي، نظراً لأن الطرق التي إتبعها تنجح في رد معاملات الإرتباط بين الإختبارات أو الصفات العقلية إلى أسسها الأولى.

ولا شك أن التقدم الذي حدث في مناهج التحليل العاملي أزال الكثير من الخلاف الذي وجد في المراحل المبكرة لإستعمال هذه المناهج، وبالتالي أدى إلى وسائل تساعد في فهم النتائج التي وصل إليها كل عالم في معمله. ورغماً من ذلك فإن سبيرل بيرت يقرر ((أنه رغماً عن الفروق التي وجدت في السنوات الأولى فيما يختص بمناهج التحليل العاملي، إلا لأنه لوحظ إزدياد كبير في الاتفاق على النتائج في السنوات الأخيرة، فالدارس لموسوعة التحليل العاملي ليدهش من جراء التشابه الكبير بين العوامل التي قررها علماء النفس بطرق مختلفة، وفي أماكن مختلفة، إذ كان كل منهم يبحث مستقلاً عن الآخر)).

فالعامل العام من حيث هو قدرة عقلية عامة، ومن حيث هو القدرة على القيام بأعمال مفيدة وظيفياً أصبح حقيقة تامة لا يرقى إليها الشك سواء إتبعنا طريقة بيرت في إستخلاصه أولاً، أو طريقة ثرستون في أنه عامل عام من الدرجة الثانية الذي لوحظ وجوده بين العوامل الطائفية.

أما فيما يختص بالعوامل الطائفية فهي عبارة عن عوامل مشتركة بين مجموعة من الأعمال، إلا أنها لا تدخل في جميع مظاهر النشاط العقلي، بل بالأحرى تدخل فقط في تلك الأعمال المتحدة في الموضوع أو في الشكل، وقد ثبت حتى الآن من هذه العوامل الطائفية أو القدرات الخاصة مجموعة لا بأس بها هي القدرة الرياضية، والقدرة اللغوية، والقدرة الموسيقية، والقدرة العملية، والقدرة على إدراك المكان البصري، والقدرة اليدوية، والقدرة على الاستدلال المنطقي، والقدرة في الرسم، والتذوق الفني، فهذه القدرات جميعاً طائفية بمعنى أنها تشترك في مجموعة من الأعمال المتفقة في موضوعها أو شكلها، فالقدرة الموسيقية ضرورية للعازف على أي آله من آلات الموسيقي بغض النظر عن نوعها واختلافها عن غيرها.

أما العوامل الخاصة أو النوعية فهي تلك التي تتعلق بعمل معين، فالعزف على الكمان يتطلب عاملاً معيناً يختلف عنه في العزف على العود أو اللعب على البيانو.

وأخيراً لا بد لنا من إعتبار عامل الصدفة في كل إختبار من الإختبارات وهذا العامل يعود إلى الشروط التي أحيطت بإجراء الإختبار الذي طبق، وحالة الفحوص الجسمية و الإجتماعية وما إلى ذلك من شروط تؤثر بطريقة غير مباشرة على إنتاجه العقلي.

وهذا هو الوضع الأخير لمشكلة التكوين العقلي الذي يتفق عليه كل علماء النفس الذين أتبعوا الناهج التحليل العاملي، ولا شك أن مثل هذا الاتفاق مشجع على استعمال هذه المناهج في نواحي أخرى من النشاط النفسي غير نواحي النشاط العقلي.

ما يقوله علم النفس عن سنوات الطفولة

ما يقوله علم النفس عن سنوات الطفولة

1) يقول "فرويد" وقد نختلف معه في كثير مما يقول:

أن أول صدمة يتلقاها الفرد في حياته هي صدمة الميلاد (Birth Trauma)، إذ يخرج دون رغبته من بيئة ممتازة إلى بيئة سيئة.

فرحم الأم دافئ منتظم الحرارة طوال الوقت ومظلم وبالتالي فهو مريح لعينيه.. كما تحدث للجنين حركة دورانية تريح ظهره وكتفيه لعدم الارتكاز على أي منها لفترة طويلة.. كما يسود الرحم الصمت المريح والغذاء يتدفق للجنين بانتظام وبكميات ملائمة لاحتياجاته الحيوية دون الحاجة للصراخ طالباً إياه.

لكن بخروجه للبيئة الجديدة يشعر بضياع معظم تلك المزايا معظم الوقت، على أننا لا يمكن أن ندّعي أنه يبكي احتجاجاً على ذلك الخروج الإجباري، فذلك البكاء ناتج عن حركة انعكاسية غير إرادية لعمليات شهيق وزفير تعترض فيها الأحبال الصوتية مسار الهواء الداخل والخارج فيصدر عنها ذلك الصوت إلى أن يزيح المولود أحباله الصوتية جانباً بميكانيزم داخلي لا نعرفه ونمارسه جميعاً حين لا نرغب في التكلم أو إصدار أي أصوات.

ويزعم "فرويد" أننا حين يبلغ بنا الإجهاد البدني والنفسي ذروته في نهاية كل نهار نلجأ إلى النوم الذي هو محاكاة للمرحلة الجنينية طلباً للراحة، فيلجأ الفرد إلى الفراش ويظلم الحجرة..

ويتدفأ بالأغطية.. ويمتنع عن الكلام.. ويطلب ممن حوله التزام الهدوء والامتناع عن الضجيج، ويتقلب في الفراش بل وقد يأخذ جسمه الهيئة المطلوبة لجسم الجنين فتكون ركبته قرب بطنه (وضع القرفصاء)، ويخرج "فرويد" من هذا

بأن المرحلة الجنينية هي أسعد مراحل النمو لكل فرد بدليل أنه حين يبلغ به التعب مداه "ينكص" إلى تلك المرحلة دون سواها من مراحل العمر الأخرى.

2) أجرى فريق بحث بقسم التوليد "بلندن كلينك" مقارنة بين المواليد الذين يتم احتضانهم لعدة دقائق بعد اكتمال إجراءات التوليد مباشرة وبين المواليد الذين تم وضعهم في الفراش ولم يحظوا بمثل ذلك الاحتضان، فوجدوا أن المجموعة الأولى تميزت طوال فترة طفولة المهد (من سنة ونصف إلى سنتين) بهدوء وانخفاض في مستوى الارتجاف والقلق والبكاء العصبي.. في حين لم يصل أفراد المجموعة الثانية إلى ذلك المستوى طوال تلك الفترة الزمنية، لهذا أوصت مجموعة البحث بأن يتم السماح إحدى قريبات المولود بالتواجد بالقرب من عملية التوليد لأخذ الطفل واحتضانه أو تكليف إحدى الممرضات بتلك المهمة.

3) يولد الطفل المصري بوزن يتراوح بين 2-3 كجم، وبطول حوالي نصف متر، ويكون أسمر اللون بتأثير لون الدم في الشعيرات الدموية الدقيقة المنتشرة تحت بشرته الرقيقة شبه الشفافة، ويتحول لونه إلى درجة أقل اسمراراً بزيادة سمك طبقة البشرة تدريجياً، وتكون أسنانه كاملة العدد (20) لكنها مغمورة في اللثة وتشق طريقها إلى السطح ابتداءاً من الشهر السادس تقريباً مع وجود حالات غير عادية من حيث العدد ومن حيث التوقيت، ويتوالي ظهور تلك الأسنان (المسماة باللبنية) تبعاً لترتيب محدد ويكتمل ظهورها في سن سنتين ونصف.. كما أنها تسقط بترتيب معين أيضاً اعتباراً من سن ست سنوات ووقتها يبدأ حلول أسنان أقوى وذات جذور متعمقة في عظام الفك وعددها يصل إلى 32 سنة وناب وضرس حيث أن الفكين قد صارا أكبر حجماً واتساعاً، وتحتاج عظام الرأس إلى عدة شهور حتى تأخذ شكلها الذي سيجعل للوجه شكلاً مميزاً للصغير يستمر معه وقتاً طويلاً في طفولته.

4) "يولد الطفل صفحة بيضاء" هذه مقولة شائعة لكنها غير صحيحة.

فالطفل يولد مزوداً بقدرات فطرية على الإتيان بمنعكسات كثيرة (والمنعكس Reflex هو استجابة غير إرادية يعملها المولود حين تظهر في البيئة مثيرات تهدد سلامته)، فيغمض عينيه إذا ظهر ضوء قوي مفاجئ حفاظاً على شبكية العين من التلف، ويكح إذا دخلت قطرات الحليب إلى قصبته الهوائية.. ويعطس إذا صعدت القطرات إلى أنفه.. ويطبق بقبضة يده على كل ما يلامس راحة يده لينّشط الدورة الدموية في تلك المناطق المتطرفة من جسمه، ويفعل ما يشبه ذلك في أخمص قدميه (منعكس بابنسكي)، وكل تلك الحركات غير الإرادية يأتي بها فور ولادته دون أن يتعلم من أحد كما يولد مزوداً بالقرة على مص الحليب من الثدي ثم بلعه وهذين فعلين منفصلين تشترك فيهما عضلات كثيرة دون سابق تعلم.

كذلك يحرك عينيه مستكشفاً ما حوله من كيانات متحركة وأخرى ثابتة حين يكمل من عمره عدة أسابيع يدير رأسه وراء الكيانات المتحركة ليتابع التعرف عليها، كما أنه يبكي إذا تم تركه وحيداً بالفراش ويسكت إذا تمت مداعبته ببعض الأدوات بما يدل على رغبته في الاستمتاع بمشاهدة الأشياء والاستماع إلى الأصوات الصادرة عنها.. وهو بهذا يولد مزوداً بحب استطلاع قوي يمكنّه من سرعة التعرف على العالم المحيط به تمهيداً للتدخل فيه بإيجابية.

5) دلت الدراسات على أن الحواس الخمس للوليد تكون كاملة النمو وتبدأ في العمل عقب ولادته بساعات قليلة، على أن حاسة اللمس تكون من بين أكثرها نشاطاً فبمجرد لمس أحد جانبي فمه فإنه يدير رأسه ناحية ذلك الجانب، وهذا الفعل المنعكس التلقائي ضروري له لكي يُقبل على الثدي ليرضع، ولو كان يتصرف كالكبار حين يبتعدون تلقائياً عن الجهة التي تلمس فيها الأشياء وجوههم لمات الصغير جوعاً إذ سيبتعد عن الثدي كلما حاولت الأم إرضاعه.

6) يتعرف الصغير على أمه بطريقتين:

- الأولى برائحتها المميزة كرائحة العرق أو الحليب المبلل لملابسها أو عطرها أو أنفاسها.
- الثانية في رفعه من على الفراش ثم ضمه إلى جسدها، فهناك صاحبة اليدين الثابتتين، صاحبة اليدين المرتعشتين.. وصاحبة الأسلوب العنيف.. صاحبة الأسلوب الحنون.. وصاحبة الأسلوب المتسرع.. وهكذا.

ومن مجمل ناتج خبراته معها في مختلف المواقف يحب الصغير أمه أو ينفر منها، فمواقف الرضاعة والتنظيف وتغيير الحفاضات، المناغاة أو الكلام معه أو الصراخ فيه.. وتدريبه على ضبط التبول والتبرز فيما بعد يخرج منها بخبرات طيبة أو سيئة عن أمه، ومنها تتكون عاطفة نحوها إما حباً أو كرهاً أو رعباً من تواجدها بالقرب منه.

لذا فإن الصغير لا يحب أمه تلقائياً لمجرد أنها هي التي حملت فيه وولدته ولكن لخبراته الطيبة معها، ودليل ذلك أن بعض الصغار يحبون جّداتهم أو خالاتهم أكثر مما يحبون أمهاتهم، فتكون الأم البيولوجية" أقل قيمة في نظره من الأم "البديلة" لأن الأخيرة تقدم له من المواقف السعيدة والمفيدة أكثر مما تفعل الأولى، وعلى هذا يؤكد بعض الدارسين أن الحرمان من الأم يضر بالحالة النفسية للطفل ليس لغياب الأم في ذاته بل لغياب ما كانت تقدمه له من سعادة وفائدة، فإن أمكن توفير أم بديلة له (مثل الأسر الكفيلة وقرى رعاية الأطفال) فسوف يتضاءل بسرعة شعوره المؤلم بالحرمان من الأم "البيولوجية".

7) يُصدر المولود أصواتاً تلقائية غير مقصودة "إذن فهي ليست لغة" تدل على ما يجري داخله من إحساسات بيولوجية، ويشبهها البعض بالصوت الصادر من الماء حين يغلي داخل براد الشاي.. وعن حركة غطاء البراد صعوداً ونزولاً

بسبب ضغط البخار، فهذه أصوات غير مقصودة وإنما تُعبر عما يجري داخل البراد حين يصل الحال بالماء إلى درجة الغليان.

وفيما بعد يصدر الطفل أصواتاً على وتيرة واحدة (Monotonous) لذا تسمى "هديلاً" تشبهاً بأصوات الحمام، ثم تصدر أصواتاً منغّمة تسمى "مناغاة" تؤدي إلى تدربه على التحكم في أعضاء الكلام تمهيداً للتحدث بلغة مفهومة فيما بعد. وفي نهاية السنة الأولى من عمره يتمكن من النطق بثلاث كلمات في المتوسط، تزيد إلى حوالي 270 كلمة في نهاية السنة الثانية من عمره، ويبدأ في تكوين"الجملة الكلمة" أي يلخص معنى كاملاً في كلمة واحدة مصحوبة بتعبيرات حركية بالوجه أو بالأطراف فتقوم تلك الكلمة بمهمة جملة تامة المعنى، وبعد ذلك يكون جملاً قصيرة جداً من كلمتين تضم في الغالب اسماً أو فعلاً دون حروف جر أو ظرف مكان أو زمان.

وننصح الأمهات بمناغاة المولود خاصة في اللحظات السعيدة له (الإرضاع – التنظيف – التدليل) لكي يأخذ مسألة التواصل بالأصوات على محمل الجدية وهذه بدايات التواصل اللغوي كبديل للتواصل بالصراخ وبالحركات والإشارات، كما ننصحها بأن تنطق الكلمات نطقاً صحيحاً دون تحريف طفولي لها، وإن شاءت التبسيط فعليها باللجوء للكلمات البسيطة الصحيحة في ذات الوقت (تماماً كما يفعل بعض كتاب المسرحيات باختيار كلمات من العامية تنتمي في ذات الوقت للفصحى).

وتنمو اللغة لدى الطفل بمحاكاته لأصوات ولكلمات يسمعها، ويحصوله على تشجيع خارجي من الكبار عندما يتقن المحاكاة، بالإضافة إلى سعادة شخصية نابعة من شعوره بأنه قد نجح في إصدار صوت مشابه للصوت الأصلي، ويرى بعض العلماء أن النمو اللغوي يحتاج إلى نمو عقلي سابق عليه، ودليلهم على ذلك أن المولود ينمو بمعدل سريع بين نهاية السنة الأولى واكتمال السنة الثانية بعد أن يكون عقله قد أحرز قدراً ملائماً من النضج، في حين انقضت السنة الأولى من عمره

دون أن يحرز أكثر من ثلاث كلمات "وشاهدهم الثاني أن لغة العقلاء أفضل من لغة الأقل تعقلاً".

ويرى علماء آخرون أن النمو العقلي يعتمد على نمو لغوي سابق عليه، ودليلهم على ذلك أن عقلية التلاميذ تتطور إلى الأفضل كلما قرءوا ودرسوا ما بالكتب المدرسية واستمعوا إلى الشرح اللغوي للمدرسين.. وتحاوروا مع آبائهم وأصدقائهم، ووسعوا دائرة إطلاعهم على الصحف والمجلات والمراجع الثقافية واستمعوا للراديو والتلفزيون وكلها أنشطة تتصل مباشرة بالممارسات اللغوية.

وقد اقتنع دارسو علم النفس اللغوي (Psycholinguistics) بأن كلاً من النمو العقلي واللغوي يحتاج إلى ركيزة من الآخر يعتمد عليها في تحقيق تطوره إلى الأفضل، وإن كان يتضح في بعض فترات عمر الصغير اعتماد أحد الجانبين على الآخر.. ثم يتم تبادل الأوضاع بينهما في فترة أخرى من عمره.

*** السمات الذاتية:**

8) يتميز الجنس البشري بالنمو المتميز في القدرات العقلية لأفراده حيث تصل إلى مستويات رفيعة، (ومن هنا جاءت تسمية السلالة البشرية الحالية "بالإنسان العاقل- Homo sapiens").

وقد درس "جان بياجيه" عالم البيولوجي ومساعديه تطورات القدرات العقلية لدى عينة كبيرة من الأفراد، وتوصل إلى تدرج تلك التغيرات عبر ثلاث مراحل كبرى هي:

أ. مرحلة ما قبل العمليات العقلية الحقيقية (تحت مرحلة التفكير الحسي- حركي، يعقبها تحت مرحلة التفكير الحدسي) وتستمر من الميلاد حتى بداية السنة السابعة من عمره، ويعتمد فيها ذكاء الطفل على ما يخرج به من خبرات تجلبها له حواسه من مشاهدة الأشياء وفحصها ومتابعة مظاهر

حركتها، ومما يخرج به بالحدس (الظن، التخمين) من متابعة للأحداث التي تجرى حوله، لذا فننصح الآباء بتوفير أكبر قدر من الخبرات الحسية والحركية له من خلال ألعاب متنوعة في ألوانها، ملامسها، روائحها، الأصوات الصادرة عنها أو عن ارتطامها ببعضها وبالأرض، أنماط حركاتها، وتيسير مارسه الحركات الرياضية الخفيفة له ليدرك قواعد التوازن البدني خلال السكون والحركات المختلفة.

ب. مرحلة العمليات العقلية الحقيقية المعتمدة على المحسوسات، وتستمر معه من سن سبع سنوات حتى سن البلوغ الجنسي، وفيها يجرى عمليات عقلية ذات خصائص جيدة لكنه بحاجة إلى مساندة حسية تعينه على حسن الفهم، ومن هنا ننصح الآباء والمدرسين بضرورة الاستعانة المُعينات التعليمية التي تتضمن المثيرات التي تخاطب الحواس، وقد رتبها أحد علماء التربية "إدجار ديل" منذ سنوات عديدة ترتيباً تنازلياً تبعاً للجودة مبتدئاً بأهم تلك المُعينات ألا وهو الشرح على الشيء ذاته (سمكة، نبات معين، سيارة، أشكال هندسية مجسمة... الخ)، فإن لم تتوفر فليكن على نموذج شغال لها، فإن لم يتيسر فليكن على رسوم ملونة بألوانها الطبيعية، فإن لم يوجد فليكن على رسم تخطيطي، فإن لم يمكن عمله فليكن بالشرح اللفظي فقط شفاهة أو كتابة وهذا أضعف المُعينات التعليمية وأسوءها.

كذلك ننصح الآباء بعدم اعتبار ارتفاع سعر أدوات اللعب معياراً لجودتها، وإنما جعل مدى ما تتيحه اللعبة للصغير من فرص واسعة للتفكير والعمل معياراً للجودة الحقيقية، فالقطار الذي يسير بالبطاريات على شريط تؤدي نهايته إلى بدايته أقل قيمة عن علبة تضم مجموعة من التروس والقضبان والصفائح المعدنية مع تصميمات هندسية مقترحة يحاول الصغير تنفيذها بتجميع تلك القطع المفككة مع تشجيعه على ابتكار المزيد من التصميمات لإثراء النشاط العقلي لديه (تركيز الانتباه، دقة إتباع التعليمات، التخيل، الابتكار... الخ).

ج. مرحلة العمليات العقلية التجريدية، وتبدأ مع الصغير عندما يصل لسن المراهقة، وفيها يتمكن من استيعاب الموضوعات المجردة (Abstracts) من خلال الفهم وليس الحفظ الأصم رغم أن تلك الموضوعات ذات طابع نظري وليس لها أساس حسّي مباشر، ومثالها مصطلحات: التقوى، الفضيلة، الورع، الشرف، الكرامة، العزة، الوطنية، الليبرالية، الرأسمالية، الجذر التربيعي للمقدار، الجرام جزيء إحدى المواد، التذوق الفني، البرمجيات... الخ.

وفي هذه المرحلة العقلية الراقية والأعلى في سلم التطور العقلي يمكن للفرد أن يتنبأ من أحداث الماضي والحاضر بأحداث المستقبل، فيضع أكثر من "سيناريو" لما يتوقع حدوثه فيما هو آتٍ من الأيام، كذلك يستطيع أن يضع خطة أو أكثر لحل المسائل الدراسية والمشاكل الشخصية والمهنية، وفي هذه الخطط يمكنه أن يراعى الكثير من العوامل الموجودة والمحتمل تواجدها، فينطبق عليه قول الحكيم:

"يحسب لرجله قبل الخطْوِ موضعها" تماماً كما تفعل الدول قبل إصدار أي بيان صحفي أو الإتيان بأي عمل عسكري، وقد أفاد بعض علماء النفس أن ذكاء الفرد لا يستقر عند سن الثامنة عشر كما هو معروف، وإنما يستمر هذا الذكاء– الذي أطلقوا عليه اسم "الذكاء السائل- Fluid Intelligence"– في التحسن منتجاً نوعاً آخر من الذكاء أطلقوا عليه "الذكاء المتبلور- Crystallized Intelligence" والذي يفترضون بأنه يتضمن "حكمة العمر وخبرة الأيام".

9) "ورث فلان حب الشعر من والده الأديب المشهور فلان" و"ورث فلان حسن الخلق من جده الشيخ فلان" و"ورثت فلانة حب الفن من والدتها الفنانة المشهورة فلانة"... الخ.

كل هذه المقولات خاطئة تماماً، فلا حب الشعر، ولا حسن الخلق، ولا الفن يُوَرّث من الآباء أو الأمهات أو الأجداد للأبناء والأحفاد.

والأصوب هو القول "اكتسب فلان أو فلانة حب الشعر أو حسن الخلق أو الفن من معايشتهم لوالديهم أو جدهم فحببوهم فيما اشتهروا به ويسّروا لهم طرق استيعاب وإتقان المهارات اللازمة للنجاح في تلك المجالات نتيجة لتوجيهاتهم المستمرة لهم، ولتشجيعهم على الإطلاع على الكتب والمجلات المتخصصة التي يقتنيها هؤلاء الآباء والأجداد في بيوتهم وأحاديثهم مع زوارهم الذين من صنفهم حول تلك الأمور، فكانت النتيجة الطبيعية أن يتفوق هؤلاء البناء والأحفاد في تلك المهارات مقارنة بنظرائهم في السن الذين لم تتح لهم فرصة مماثلة، إذن فالمهارات والأخلاق والتذوق الفني وكافة السلوكيات لا تورّث وإنما يتم تعلّمها واستيعابها والتدرب على إتقانها.

10) يرث الإنسان من أبائه وأجداده (لاحظ صيغة الجمع هنا وليس المفرد أو المثنى) الصفات المتعلقة بخصائصه الجسمية: كطول القامة أو قصرها، وكلون البشرة والعينين، ملامح الوجه، درجة المناعة الصحية ضد الأمراض، كذلك اتضح مؤخراً أن الفرد يرث من آبائه وأجداده "مستوى الاستثارة – Irritability" أي إلى أي مدى يتحمل المثيرات المنغصة.. كما يرث "المزاج – Temperament" عصابياً كان أو متنزناً، كما يرث مستوى الميل للاندفاع أو للتروّي، فقد اتضح أن صفة "الاندفاعية– Impulsiveness" هي من الموروثات، بل اتضح أن قابلية الشخص للتدخين والاستمتاع بوجود مكونات تدخين السجائر في جسمه هي صفة موروثة أيضاً، ويتوالى اكتشاف العلماء الذين يشتغلون في مجال الكشف عن التركيبات الوراثية للإنسان (بحوث الجينوم البشري) أن المزيد من دوافع السلوك عند الإنسان هي ذات أصل وراثي.

11) كل ما سبق قوله عن وراثة الصفات الجسمية وغيرها لا ينتقل إلى الأبناء من الوالدين وحدهما، وإنما يشترك الأجداد الحاليين والسابقين في تناقل تلك الصفات جيلاً بعد جيل، صحيح أن بعض الصفات لا تكون ظاهرة (فتصنّف على أنها من "النمط الجيني- Genotype" لكنها لا تضمّحل ولا

تزول، فالعوامل الوراثية أيضاً لا تفني ولا تستحدث" بدليل أنها ستظهر مرة أخرى يوماً ما تحت ظروف معينة على أحد الأحفاد وحينها سوف تصنّف على أنها من "النمط الظاهري- Phenotype".

12) تلك الصفات الوراثية الجسدية والانفعالية تنتقل عبر الأجيال على أجسام عضوية ضئيلة الحجم جداً اسمها المورّثات (الجينات- Genes) محمولة بدورها في مجموعات كبيرة العدد جداً على أجسام عضوية أكبر حجماً وإن كانت في حاجة إلى الاصطباغ بصبغات معينة ليمكن رؤيتها تحت ميكروسكوب شديد التكبير واسمها (الصبغيات- Chromosomes)، وهذه الصبغيات بما تحمله من مورّثات كائنة بأعداد زوجية محددة القيمة داخل كل نواة من أنوية كل خلية في جسد الفرد، لذا كان من الخطأ مرة أخرى القول بأن فلانة ورثت في "دمها" حب الفن، فلا الفن يورّث كما لا يكون التوريث أصلاً في الدم، وإنما يكون التوريث في كل خلايا الجسم طالما وُجدت الصبغيات بها.

13) وقد تمكن العاملون في بحوث "الجينوم البشري" من معرفة الكثير من المورّثات (الجينات) الموجودة على صبغيات أنوية خلايا الأجسام البشرية، وبالتالي معرفة ما هي الخصائص (ومن بينها القابلية للأمراض المختلفة) التي سيرثها أبناء وأحفاد كل من يتقدم للفحص الجينومي، ويحاولون دراسة كيفية انتزاع المورّثات (الجينات) التي تحمل صفات سيئة من نواة الحيوان المنوي للزوج ومن نواة بويضة الزوجة قبل عمل التزاوج بينهما في أنابيب المعامل بأسلوب "أطفال الأنابيب"، ويفكر العلماء في كيفية إضافة مورّثات تحمل صفات جيدة إلى ذلك الحيوان المنوي والبويضة لكي يكتسبها طفلهم، ومن بين الأفكار الغريبة التي تراود البعض منهم إكساب بعض المواليد صفة القدرة على القيام بعملية التمثيل الضوئي بمجرد شرب بعض المحاليل المخففة والتعرض بدون ملابس لأشعة الشمس لعدة ساعات ومن ثَّم عدم الحاجة لشراء الطعام!، وبالطبع لن يتأتي هذا إلاّ إذا تم نقل مورّثات

للحيوان المنوي والبويضة للوالدين تورّث القدرة على تكوين الكلوروفيل بخلايا الجلد أو ما تحت الجلد مباشرة من طبقات سطحية كبديل للصبغيات القمحية أو سمراء اللون المألوفة لدى البشر، وإن كان الباحثون في مجال الهندسة الوراثية النباتية قد نجحوا بالفعل من سنوات عديدة في تجميع صفات جمالية أو غذائية أو تجارية بخلايا التكاثر بالكثير من نباتات المحاصيل ونباتات البساتين ثم زرعوها على نطاق واسع وصارت ضمن السلع التي تدر عائداً وفيراً– وإن كانت تلقي رفضاً شديداً من كثير من الناس– إلاّ أن الباحثين في مجال الهندسة الوراثية البشرية لم يحققوا– ولو في العلن– نفس هذا النجاح، فالقيود القانونية والأخلاقية والإنسانية والدينية تمنع الكثيرين من التوسع في هذا الميدان، ولا يمارس شطحات الخيال في هذا المجال إلاّ مؤلفو الكتب والروايات العلمية الخرافية (Science fiction)، ثم تتحول إلى أفلام لها صفة الإبهار وإن لم يكن لها صفة الالتزام التام بكل الأسس العلمية المعروفة حتى الآن.

14) تلعب الظروف المحيطة بالفرد دوراً مكملاً ومنشّطاً أو مثبّطاً لما ورثه عن آبائه وأجداده من صفات، فالذي ورث عنهم صحة البدن لن يستمتع بهذه الصفة طويلاً إن حاصرته الميكروبات والملوثات البيئية المحيطة به، وإن كان ستتأخر إصابته بالمرض وستقل فترة رقاده به مقارنة بنظرائه الذين لم يرثوا تلك القدرة من صحة البدن، كذلك فالذي ورث ذكاءاً مرتفعاً يمكنه أن يصل لأعلى الدرجات المنزلية والعلمية طالما كانت البيئة المنزلية والمدرسية والاجتماعية توفر له المناخ الهادئ المشجع والإمكانات اللازمة للدراسة، أما لو كانت على عكس ذلك فلن ينعم بالكثير من مزايا ذلك الذكاء الموروث، وقد يترك التعليم في أي مرحلة من مراحله، أو يسوء توافقه مع الأهل والمدرسين فتحيطه المشاكل من كل ناحية ينشغل عن دراسته ويفشل فيها، لكل هذا ولمثله فقد توصل العلماء إلى أن كلاّ من الوراثة والبيئات المحيطة بالفرد– لاحظ صيغة الجمع حيث تحيط بكل فرد بيئة بشرية وبيئة نفسية

وبيئة طبيعية مناخية وجغرافية وبيئة مادية... الخ- كلها تتفاعل مع بعضها البعض نتيجة مؤثرات تفعل فعلها في تشكيل خصائص شخصية الفرد: أي جسمه وعقله ووجدانه وأخلاقه، ويكون تأثير الوراثة أشد على خصائصه الجسمية ويتدرج متناقصاً نحو أخلاقه تبعاً للترتيب المذكور أعلاه، في حين يتدرج تأثير البيئات في شدته عكسياً مع تأثير الوراثة تبعاً لذات الترتيب، وكلما تقدم السن بالفرد ووقع تحت تأثير بيئات جديدة نشأ تفاعل جديد بين ناتج التفاعل السابق وبين تأثير البيئات الجديدة، فيعاد تشكيل شخصيته من جديد، وهذا يجعل من شخصية كل فرد خاصة الاجتماعيين والرحالة والذين يطلعون على الجديد- كياناً ديناميكياً متغيراً وليس كياناً استاتيكياً جامداً.

*** نصائح للأمهات:**

نصائح هامة:

1. كوني متقبلّة لطفلك أياً كانت حالته الجسمية أو العقلية أو الوجدانية أو الأخلاقية، فالتقّبل (وعكسه النفور المؤدي إلى الإهمال والنبذ) هو نقطة البداية الأساسية للنجاح في تربيته.. فالمولود هبة من الله وليس سلعة قابلة للرفض أو للإعادة، وإن كان بالمولود خلل ما، فيكون التصرف الثاني هو السعي الحثيث لإصلاح ذلك الخلل.
2. تعاملي معه دائماً بمبدأ الثواب والعقاب: لكي يعرف ماذا تريدين منه أن يكون وماذا ترفضين، ولا تركّزي على العقاب كلما أخطأ، ولا على الإثابة كلما أجاد فكلاهما ضروري لتوجيه سلوكه ومشاعره الوجهة السليمة.
3. لا يجب أن يكون العقاب بالإهانات اللفظية ولا بالإيذاء البدني، وإنما يكون بالحرمان من المزايا، على أن يكون العقاب على قدر الخطأ (تماماً كما يفعل

القاضي بالمحكمة)، كما يجب أن تُشعري صغيرك بأنك سوف تنهي العقاب وتعودي إلى حبه فور إقراره بخطئه وعدم تكراره له.

4. لا يجب ترك الصغير لفترة طويلة (بالسفر للخارج أو بالانفصال عن الأب) خاصة في المرحلة بين ثلاث وسبع سنوات، فالحرمان من الأم يكون أقل أثراً قبل ذلك إذ لا يكون قد وثّق علاقته بشدة مع الأم فسرعان ما يبرأ من آثار الحرمان إن حلّت محلها أم بديلة ممتازة، والحرمان بعد السبعة يكون أيضاً أقل أثراً إذ يكون قد تدرّب على خدمة نفسه وحمايتها من الأخطار ولدرجة مقبولة وقل اعتماده على الأم لذلك السبب.

5. ليس بالضرورة أن تكون الطريقة التي عاملتك بها أمّك في غرك هي الطريقة المُثلى التي تُلزمين نفسك بها في تربية صغارك، ولا تقعي فيما يقع فيه بعض الآباء حين يقولون بفخر: "لقد ربّانا أباؤنا على الطاعة التامة وكثيراً ما كانوا يضربوننا بالعصا، ولهذا صرنا ناجحين في حياتنا الحاضرة"، هذا الفخر في غير موضعه، لأنه يستند على منطق مغلوط، فليس بالضرورة أن تكون تلك القسوة هي المقدمات (الأسباب) التي أدت إلى تلك النتيجة الممتازة، فربما كان اجتهادهم وتوفر الإمكانات حولهم وحسن التزام المدرسين في تعليمهم هي المقدمات التي أوصلتهم لتلك النتيجة، وكان الأجدر بهم أن يقولوا: "بالرغم من القسوة التي عاملنا بها آباؤنا إلاّ أننا صرنا ناجحين في حياتنا الحاضرة"، مثلما عليهم أن يقولوا: "بالرغم من إصابتنا بالحصبة في صغرنا إلاّ أننا صرنا ناجحين في حياتنا الحاضرة".

6. لتقليل بكاء طفلك وصخبه عليك أن تهتمي بإشباع حاجاته عندما يحين وقت لإشباعها دون الانتظار لإلحاحه عليك بطلبها، والحاجات غير الرغبات والنزوات، فهذه لا ننصح بتلبيتها بالضرورة، أما الحاجات فهي ما يجب توفيره له لضمان سلامته البدنية والنفسية، وقد تم تصنيف الحاجات إلى بيولوجية (كالهواء والماء والغذاء والراحة البدنية..) ونفسية (كالشعور بالأمان، وبأنه محبوب، وباستطاعته أن يجد من هو جدير بحبه وثقته، والشعور بأنه موضع

تقدير، وله حق الانتماء، والحصول على ما يريد من المعلومات، وبأنه في إمكانه الاستمتاع بما هو لذيذ أو جميل من الطعام واللعب، وبالتالي في استطاعته أن يحقق ذاته).

أما الرغبات فهي طلبات عابرة يمكنك تحقيقها له إن كانت معقولة، في حين تكون النزوات طلبات سخيفة يجب رفضها بحزم دون تردد.

7. حمّلي صغيرك مسئوليات بسيطة بعد إقناعه بأهمية أدائه لها، مع إظهار الفائدة التي تعود من ذلك عليه وعليكِ، ثم اشكريه وامتدحيه أمام الغير على قيامه بها، ولا تقعي في خطأ تقع فيه الكثيرات بتكليف الصغيرة برعاية الأصغر منها نيابة عنكِ لفترات طويلة أو في أوقات لا تناسبها، فلا تنسى أن من حق الصغيرة أن تستمتع هي الأخرى بطفولتها، كذلك من الخطأ أن تقولي لصغيرك: "أنت الآن رجل البيت حتى يعود والدك من السفر"، ففي هذا تحميله بهموم نفسية هو في غنى عنها في تلك السن.

8. استمعي لما يقوله طفلك لنفسه خلال تعامله مع ألعابه، فكثيراً ما تكشف العبارات التي يقولها للشريك الوهمي خلال هذا اللعب عن مكنونات نفسه من رغبات ومخاوف وعواطف، فالذي يقوله للدمية: "سأعطيك موز حتى تشبعي" إنما يكافئها بما يتمنى أن يناله هو، ومن يقول للدمية: "إن لم تسمعي كلامي سأذهب بك للمستشفى لكي تموتي هناك" إنما يبدي فزعه من فكرة الموت وبأن دخول الإنسان للمستشفى معناها موته حتماً.

ومن يسّب الدمية ويلقيها بعيداً ونسأله عنها فيقول: "هي عمتي فلانة"، في حين يلاطف دمية أخرى ويحتضنها ويقول: "إنها خالتي فلانة" فإنه بذلك يكشف لنا عن عواطفه تجاه أقاربه، وعليك أن تصححي له فكرته عن الأماكن وعن الأشخاص، بل وتصححي له ألفاظه وصياغته اللغوية، كما يمكنك انتهاز فرصة

هذا اللعب الإيهامي لتحسين قدراته الحسابية من خلال لعبة البائع والمشتري حيث يوجد سعر للشراء وسعر للبيع ومقدار للربح والخسارة.

9. يظهر لدى بعض الأطفال اتجاهاً قوياً نحو توثيق علاقاتهم الأفراد (Person-oriented)، في حين يظهر لدى غيرهم اتجاهاً نحو الأشياء (Object-oriented)، فإن كان طفلك من النمط الأول فيمكنك تقويم سلوكه بالتهديد بحرمانه من الاتصال بالأفراد الذين يحبهم (وأنتِ منهم) إن ساء تصرفه، ومكافأته بتيسير لقائه بهم إن أحسن التصرف، أما طفل النمط الثاني فالعقاب والمكافأة يمكن ربطهما بتيسير حصوله على أدوات اللعب وقضاء وقت طويل معها.

10. يتأثر الطفل تأثّراً شديداً بما يقوله عنه الأفراد الذين يحبهم ويثق بهم: كالأم، والأب وكالعم أو الخال المفضل لديه، وكالمدرس الذي يرتاح إليه، لذلك فيجب أن يحذر هؤلاء من السخرية من شكله أو من قدراته أو من إنجازاته أو من طموحاته.

11. إذا فشل صغيرك في أحد امتحاناته فلا تشجّعيه من خلال التشكيك في صلاحية الأسئلة أو في ذمة المدرسين بهدف رفع معنوياته، لأنه سيكتسب عادة إلقاء مسئولية فشله على غيره، وقد يكتشف أنك كنت تجاملينه فتفقدين مصداقيتك عنده، والأفضل أن تجعليه يواجه الموقف بشجاعة، وتؤكدي له أنك ستدعمي موقفه قي بذل المزيد من الجهد لتحقيق فهم أفضل للدروس وأن النجاح ممكن ومضمون مع الاجتهاد.

12. من الخطأ الضغط على الصغير ليكون الأول على فصله، فهذا يسبب له توتراً شديداً وخوفاً من الفشل والازدراء من والديه وبالتالي فقدان محبتهم ودعمهم له، ويمكن للأب أن ينّمي طموحاته بأن يطلب منه أن يبذل كامل جهده لكي يكون ضمن الخمس الأوائل بفصله، على أن يلقى المساعدة التعليمية والدعم النفسي الهادئ من الوالدين.

الفصل الخامس *************** 5

خصائص

المستويات العمرية

خصائص المستويات العمرية

رياض الأطفال (3 سنوات إلى 6 سنوات)

الخصائص الجسمية:

1. الأطفال في هذا السن ذو نشاط فائق، ولديهم سيطرة جيدة على أجسامهم، ويستمتعون بالنشاط ذاته.

وعليك أن تزود الأطفال في هذه المرحلة بفرص كثير للجري والتسلق والقفز، وأن ترتب الأشياء بحيث تتم هذه الأنشطة بقدر الإمكان في نطاق إشرافك وسيطرتك على الموقف، وإذا اتبعت سياسة الحرية التامة فقد تكتشف أن ثلاثين طفلاً تتراوح أعمارهم ما بين 3 سنوات وخمس يمكن أن يتحولوا من الحرية إلى كابوس مزعج، وقد تسجل في كراسة التحضير بعض الألعاب والأنشطة التي تستطيع استخدامها لتخلق قدراً مناسباً من السيطرة على لعب الأطفال في هذه المرحلة.

2. والأطفال في رياض الأطفال ينغمسون في النشاط بحيوية وحماس إلى حد الإنهاك، ومن هنا فهم في حاجة إلى فترات راحة وهم لا يدركون حاجتهم إلى الإبطاء في النشاط والتماس الراحة.

ومن واجبك كمعلم أن تضع في الجدول أنشطة هادئة من الأنشطة الشاقة المضنية، وأن تخصص فترات للراحة ولابد أن يكون المعلم يقظاً لأن الاستثارة قد تصل إلى مستوى التمرد إذا لم تشغل انتباه التلاميذ المثيرين للشغب وتكلفهم بإعمال أخرى، وقد تسجل في كراسة تحضير الأنشطة المؤشرات التي تتطلب منك أن توقف النشاط الجاري العنيف وتنقلهم إلى نشاط يمكن السيطرة عليه كأن يسيروا ينشدون النشيد الوطني مثلاً بدلاً من الموسيقى الصاخبة.

3. تكون عضلات الطفل الكبيرة في هذه المرحلة أكثر نمواً من عضلاته الدقيقة التي تسيطر على أصابعه ويديه ومن هنا فإن الأطفال قد يتعثرون أو حتى يعجزون جسمياً عن القيام بمهارات مثل ربط الأحذية وتزرير القمصان... إلخ.

أي أن الطفل في هذه المرحلة يجيد الحركات التي تحتاج إلى قوة كالجري والقفز والتسلق، أما الحركات العملية الدقيقة التي تحتاج الأشغال اليدوية البسيطة وكذلك الأعمال التي تحتاج إلى مهارة ودقة فإنها رغم اهتمام الطفل بها وممارسته لها لا تزوده بالإشباع الكافي كالجري والقفز... إلخ، ومع التقدم في العمر تزداد حركات الطفل الدقيقة تمايزاً، يقول جيزل عن الطفل في الخامسة "أنه يستطيع أن يلتقط أثني عشر قرصاً من أقراص الدواء ليسقطها في زجاجة بمهارة في حوالي عشرين ثانية من الزمن، مستخدماً يده المفضلة، وفي الرسم نجد طفل الخامسة لا يزال عاجزاً أمام خطوط المعين، ولكنه يستطيع رسم خطوط مستقيمة في كل الاتجاهات، أن ينقل رسم مربع أو مثلث (وليس المعين) وأن يرسم صورة للإنسان يمكن للغير أن يفهمها على أنها صورة إنسان.

وعلى المعلم أن يتجنب الأنشطة التي تتطلب استخدام العضلات الدقيقة كلصق سلاسل الورق وأن يزود الأطفال بفرش وأقلام وأدوات كبيرة الحجم، وتستطيع أن تسجل في كراسة التحضير أنشطة أخرى وأدوات كبيرة الحجم تلائم مستوى النضج العضلي للأطفال في هذه المرحلة.

4. يجد أطفال رياض الأطفال أن من الصعب عليهم أن يركزوا أعينهم على الأشياء الصغيرة، ولذلك فإن التآزر أو التناسق بين العين واليد قد يكون غير ماهر أو غير متقن.

وعليك كمعلم أن تقلل من حاجة الأطفال إلى النظر إلى الأشياء الصغيرة ذلك أن إبصار الطفل في هذه المرحلة وما بعدها يتميز بطول النظر فيرى الأشياء البعيدة بوضوح يفوق رؤيته الأشياء القريبة ويرى الكلمات الكبيرة ويصعب

عليه رؤية الكلمات الصغيرة ولهذا يجد الأطفال في هذه المرحلة وفي المرحلة السابقة صعوبة في القراءة ويتعرضون أحياناً للصداع نتيجة الجهد الذي يبذلونه لرؤية الكتابة وتوجيه حركات العين لمجال الرؤية الضيق القريب.

5. يتحول شكل البدن خلال هذه الفترة نحو ازدياد النضج ذلك أنه عندما تبدأ الأجزاء العليا من البعض في الوصول إلى حجمها عند الراشد يبطؤ نموها ثم يتوقف الأمر الذي ينتج للأطراف ويستمر نموها إلى أن تلحق بالأطراف العليا، وهكذا نجد في سنوات ما قبل المدرسة أن نمو الرأس بطيء، وأن نمو الأطراف سريع، وأن نمو الجذع يكون بدرجة متوسطة، وحين يصل الطفل إلى تمام عامه السادس تكون نسبة جسمه أشبه بنسبة جسم الراشد عما كانت عليه في سن الثانية، كما نجد أن ملامح وجهه كادت أن تشرف على نهاية مرحلة التغير، وبإضافة إلى هذه التغيرات في نسب الجسم، يزداد حظ أجهزة الطفل العظمية والعصبية من النضوج، كما نجد أن قدراً متزايداً من الغضاريف في الهيكل العظمي للطفل قد بدأ يتحول إلى عظام، وأن عظام الجسم بدأت تزداد من حيث الحجم والعدد والصلابة، وأن عدد الأسنان المؤقتة أكتمل فيما بين الثانية والثالثة عند الطفل بحيث يصبح مهيأ بدرجة كافية للتناول طعام الراشدين.

وعلى الرغم من أن أجسام الأطفال في سنوات ما قبل المدرسة مرنة وتقاوم الضغوط إلا أن العظام التي تحمي المخ سايتزال رخوة، وهذه الحقيقة توجب على المعلم أن يكون يقظا حتى لا توجه الضربات إلى الرأس حين يتشاجر الأطفال معا أو يختلفون، وإذا رأيت شجاراً تتخلله مثل هذه الضربات فلا بد أن تدخل مباشراً وبسرعة، وأن تحزر تلاميذ الصف وتعرفهم خطورة هذا الفعل وتشرح لهم الأسباب.

6. وعلى الرغم من أن الأولاد يكونون أقل وزناً بدرجة طفيفة من البنات، ألا أن هناك فروقاً جنسية ملحوظة بينهما من حيث تركيب الجسم إذ يكون الأولاد أكثر حظاً من النسيج العضلي، على حين تكون البات أكثر حظاً من الأنسجة

الشحمية، غير أن البنات يسبقن البنين في جميع مجلات النمو الأخرى وخاصة في المهارات الحركية الدقيقة فمن هنا فلا ينبغي للمعلمين أن يندهشوا إذا بدأ أن الأولاد أقل مهارة في تناول الأشياء الدقيقة والصغيرة، بل وقد يكون من المرغوب فيه أن نتجنب المقارنات بين البنين والبنات في مثل هذه المهارات وأن نمنع التنافس بينهما فيها، وبين الحين والآخر يظهر من ينادي في بعض الأقطار بأن تلتحق البنت بالمدرسة في سن السادسة وأن يتأخر إلى سن السابعة أو الثامنة وهذه الدعوة المبنية على أساس أن البنات ينضجن بسرعة أكبر من الأولاد أي أنهن أكثر استعداداً للتعلم منهم مما يؤدي إلى إيقاع الظلم بالبنين (ومن الحقائق الثابتة أن البنات يتفوقن على البنين في معظم المواد وفي المتوسط العام للدرجات خلال التعليم كله)، والسؤال الذي يترتب على هذه النقطة هو: كيف يمكن الدفاع عن هذه الفكرة وكيف يمكن نقدها؟ ومار أيك في الفصل بين الأولاد والبنات في التعليم حتى ترفع هذا الظلم الذي يترتب على المقارنة؟

7. التركيز على استخدام أحدى اليدين دون الأخرى عند معظم الأطفال حيث يستخدم حوالي 90٪ منهم يده اليمنى أكثر من اليسرى.

ومن غير الحكمة أن تجبر طفلا يفضل استخدام يده اليسرى على أن يغير إلى اليمنى، طبعا التركيز على استخدام اليد اليمنى أكثر راحة ولكن هذه المسألة ليست لها كل هذه الأهمية، وإجبار الطفل على التغيير قد يجعله يشعر بالشذوذ، والإثم والعصبية والقلق، وهناك احتمال أن يتعرض الطفل نتيجة الإجبار لمشكلات توافقية مختلفة كالتهتهة ومن هنا فلا ينبغي أن يحدث هذا مع الطفل.

الخصائص الاجتماعية:

1. خلال الفترة الأولى من الحياة لا يلعب الأتراب دوراً هاماً في حياة الطفل، ولا يكون هناك ألا الشيء القليل جدا من اللعب القائم على المبادلة والمفاعلة،

وابتداءاً من سن الثالثة تتزايد أهمية رفاق اللعب في خبرة الطفل، غير أن هناك فروقا كبيرة بين الأطفال من حيث أنماط تفاعلاتهم مع رفاق اللعب، والخصائص الأساسية لما يقوم به طفل قبل المدرسة من اتصالات بغيرة من الأطفال تكون إلى حد كبير انعكاسا لما تعلمه في بيته، أي أن أنماط السلوك التي تكررت أثباتها في البيت (سواء أكانت أقداماً أو انطلاقا أم تهيباً وانسحاباً، سيطرة أم خنوعاً، روحاً ودياً أم عدوانية)، تكتسب صعوداً في معراج الاستجابات عند الطفل ولذلك يزداد احتمال استخدامها في مواقف اجتماعية أخرى ويتبين الطفل خلال اتصاله في المواقف الاجتماعية الجديدة مثل مدرسة الحضانة أن كثيرا من الاستجابات التي كان والداه يثيبانها تعود عليه بالثواب من الآخرين كذلك، على حين أن هناك استجابات أخرى يثيبها الوالدان ولكنها غير مقبولة عند من عاداهم، بل وقد تثير العقاب من لدنى المعلمين أو الأطفال الآخرين، فتميل مثل هذه الاستجابات أي التناقص يحل محلها استجابات تثيبها جماعة الأقران، وقد بنيت دراسة قامت بها بارت M.B .Barten حدوث ازدياد مطرد في التوجه الاجتماعي social orientation خلال فترة ما قبل المدرسة وكانت الباحثة في هذه الدراسة تسجل ملاحظاتها عن 42 طفلاً في دور الحضانة تتراوح أعمارهم ما بين سنة 2 وسن 5 وكانت تقوم بتصنيف المشاركة الاجتماعية في كل عينة وتقدر له الدرجات على أساس نواحي ستة هي: سلوك غير المنشغل (–3) لعب منفرد (–2) سلوك المتفرج يرقب ولكن من غير أن ينضم إلى اللعب (–1)، لعب متوازي أي يلعب إلى جوار الأطفال الآخرين الذين يستخدمون نفس أدوات اللعب بدلا من أن يلعب معهم (+1) لعب مترابط (يلعب مع الآخرين ويشاطرهم أدوات اللعب (+2) لعب تعاوني أو منظم (+3) ثم كانت الباحثة تقوم بحساب درجة مركبة للمشاركة الاجتماعية لكل طفل وذلك عن طريق جمع الدرجات التي حصل عليها خلال فترات الملاحظة كلها.

وتبين أن قلة فقط من هؤلاء الأطفال كان يلاحظ عليهم السلوك غير المشغل، وأن اللعب المتوازي وهو: أثر صور السلوك الاجتماعي بدائية، كان يميز الأطفال الصغار لا الكبار، وأن الأطفال الكبار كانوا يشاركون بتكرار أكبر في اللعب المترابط أو التعاوني، وأن درجات المشاركة الاجتماعية المركبة ارتبطت ارتباطاً عالياً بالعمر الزمني (ر= 0.61) وهذا يبين أن كلما تقدم الطفل في العمر، أخذوا يقضون وقتاً أطول في التفاعلات الاجتماعية من النوع المترابط أو التعاوني، ووقتاً أقل بدون نشاط أو وجدهم أو في مجرد الملاحظة والتطلع.

وبازدياد توجه الأطفال نحو الاجتماعية يزداد ميلهم إلى الارتباط الوثيق بعدد قليل من الأتراب، وقد بنيت إحدى الدراسات أن أطفال ما قبل المدرسة ينشئون الصداقات مع أفراد جليهم أكثر مما ينشئونها مع أفراد الجنس الآخر، وأن التشابه في العمر الزمني والاجتماعية والنشاط البدني يؤثر في الصداقة بين الأولاد، وأن البنات اللاتي صرن صديقات كن متشابهات في المشاركة الاجتماعية والعمر الزمني والاجتماعية والنشاط البدني، وأن التشابه في طول القامة، والانبساط، وجاذبية الشخصية، والذكاء، وكثرة الضحك، لم يكن لها تأثير في صداقات الأولاد والبنات.

2. تدل ملاحظة الأطفال في هذه المرحلة على أن لمعظم الأطفال صديقاً أو صديقين، ولكن هذه الصداقات قد تتغير بسرعة، ويميل الأطفال في هذا السن إلى المرونة اجتماعياً، وهم مرنون وقادرون على اختياره أصدقائهم من نفس الجنس وأن وجدت صداقات بين الأطفال من الجنسين.
3. تميل جماعات اللعب إلى أن تكون صغيرة وليست منظمة تنظيماً كبيراً ولذلك فإنها تتغير بسرعة.

ولا ينبغي أن يشغل التعلم إذا انتقل الأطفال من نشاط إلى أخر فمثل هذا السلوك سوى بالنسبة لهذه الجماعة العمرية على الرغم من أن هذا السلوك قد

يترك ويضايقك أحياناً، ولابد أن تتوقف لتفكر في مقدار الضبط والسيطرة التي تبدو أن تمارسها مع تلاميذك، وفي أي لحظة يكون الإصرار على المثابرة مطلباً غير طبيعي يتداخل مع السلوك البناء بل وقد يؤدي إلى السلوك الهدام؟ والسؤال هو: في أي لحظة يكون الإصرار على الهدوء وممارسة أنشطة جلوساً أمراً مسوغاً؟ ومتى ينبغي أن تصر على أن يستمر التلاميذ في الأنشطة التي اختاروها بأنفسهم فترة معينة من الزمن؟.

4. تشير الدراسات القائمة على ملاحظة أطفال ما قبل المدرسة إلى أن مواقف الإحباط في مدارس الحضانة قد تؤدي إلى استجابات عدوانية، وإلى أن نوع العقاب العدواني في مدارس الحضانة قد يؤدي إلى كف العدوان الصريح، مثال: ذلك أن بيانات أحدى الدراسات أوضحت أن الصراع يزداد احتمال وقوعه إذا كان الحيز الخاص باللعب في المدرسة محدوداً، وكان الأشراف قليلاً من جانب المدرسين، أي أن الأطفال في حيز اللعب المحدود يزداد احتمال تدخل واحد منهم في شئون الآخر (وبالتالي إحباط أحدهم للآخر) عنه في الحيز الكبير الواسع، ولذلك كان احتمال وقوع الاستجابات العدوانية أكبر في أمثال هذه الحالات، كما أنه في حالة قلة المدرسين المشرفين يقل احتمال منع هذه الاستجابات أو معاقبتها، ولذلك يترتب على هذا أن يزداد وقوع الاستجابات العدوانية.

وقد تبين من دراسة أخرى أن الأطفال يصدر عنهم استجابات عدوانية أقل واستجابات ودية، كذلك في مدرسة الحضانة التي يزداد فيها الضبط والتقليد (حيث كانت تعاقب الاستجابات العدوانية في أغلب الحالات)، على حيث أن الأطفال الذين كانوا ينتمون إلى مدارس أكثر تسامحاً وأقل تقييداً، كانت تصدر عنهم نسبة أكثر من الاستجابات، مما دعا الباحثين أصحاب هذه الدراسة إلى أن يستنتجوا أن — الفروق الفردية في السلوك العدواني تبدو مرتبطة لا بالفروق الأساسية في الشخصية فحسب، وإنما تكون مرتبطة كذلك بنوع البيئة

الاجتماعية... وأن هذه العوامل الفردية تتفاوت إلى حد يبلغ من كبره أن يصبح من العسير علينا فهم سلوك العدوان عند الأطفال بدون أن نفهم العوامل الفردية، وقد لوحظ في هذه المرحلة من النمو أن المشاجرات بين الأطفال كثيرة، ولكنها عادة تستمر لفترة وجيزة وسرعان ما تنسى، وحين يتجمع ثلاثون طفلاً معا لأول مرة في بيئة محدودة بها عدد محدود من الأشياء التي يشتركون فيها، فإن المتوقع أن تنشأ الخلافات حول الملكية والحقوق والأولوية... الخ، ولا يمكن تجنب حدوث هذا، ومن المفضل حين يكون ذلك في الإمكان أن نتيح للأطفال أن يسووا خلافتهم بأنفسهم وأن تتدخل فقط حيت تخرج المشاجرة عن حدودها، وإذا كان عليك أن تتدخل، فقد تحاول أن تجذب انتباه المتخاصمين إلى أشياء أو أنشطة أخرى بدلاً من أن تعمل كحكم بينهما تجبرهما على التوقف والتصالح، والمشاحنات لا تتضمن العدوان البدني عادة، ومع ذلك فأنها تنهك الآباء ومعلمات مدراس الحضانة، وتقلقهم ولكنها لحسن الحظ قلما تكون خطيرة في هذا السن وأن كثرت وتكررت.

ولقد تبين من تحليل مائتي مشاحنة قامت بين أربعين طفلاً ممن ينتمون إلى فترة ما قبل المدرسة، أن الأولاد يتجادلون أكثر من البنات وأن المشاحنات التي تنشب بين الأطفال الأكبر سنا تكون أقل عدداً ولكن أطول دواما مما يحدث بين الأطفال الصغار، وأن الخلافات تحدث بصفة أكثر بين الأطفال الذين يتفقون في الجنس ولكن يختلفون في العمر وأن الأطفال الأصغر سناً ولو أنهم يشتركون في مشاحنات أكثر إلا أنهم يتخذون أدوارا أقل عدوانية ولا يبدون إلا مقاومة قليلة في مواجهة السلوك الأكثر عدوانية الذي يصدر عن الأطفال الكبار.

وأما الخلافات اللفظية بين الأطفال، فكانت مثل سائر خلافاتهم قصيرة في العادة تنتهي بسرعة، كما أن الابتهاج يعقب المشاحنات بنسبة أكبر مما يعقبها الاستياء والسخط، فالظاهر إذن أن انفعالات الأطفال في هذا السن تستثار بسرعة وتزول بسرعة، وأن المشاحنات تزود الأطفال بفرص لتعلم أشياء جديدة فقد أوصى الباحث الآباء بأن يتركوا أطفالهم ينهون شجارهم في الأحوال العادية.

على أن الطفل لابد من أن يجرب كلا من الاستجابات المرغوبة الودية القائمة على التعاطف، وغير المرغوبة (العدوانية الخلافية) خلال عملية التطبيع الاجتماعي، والسلوك العدواني يمكن أن يعد نتيجة سوية لأتساع احتكاكات الطفل الاجتماعية، صحيح أن الآباء والمعلمين من حقهم أن يرتاعوا من العدوان والمشاحنات التي تزيد عن الحد المعتاد في تكرارها أو شدتها، ولكن يبدو انه لابد من أن يصحب عملية "التجريب" الاجتماعية قدر معين من العدوان.

5. يوجه معظم السلوك اليومي عند الطفل لإشباع حاجاته الأولية (النوم والأكل) أو الحاجات المتعلمة (التماس المعونة لحل المشكلات) أو إلى الاستجابة للإحباط والاعتداء أو إلى تنفيذ مطالب التطبيع الاجتماعي التي يفرضها الكبار عليه، وإلى جانب ذلك نجد أن الطفل ينفق جانبا من يومه في استجابات لمواقف حرة لا يكون ملزماً فيها بسلوك معقول، وهذا السلوك غير الواقعي يسمى عادة باللعب وله ثلاثة وظائف رئيسية:

أ. أنه وسيلة لتصريف الطاقة، فالحياة العصرية تضطر الطفل إلى أن يكيف نشاطه الحركي فترة طويلة (كأن يجلس عاقلاً ويمنع نفسه من الجري غير الموجه... الخ) وهذا التقييد يعرضه للإحباط ومن هنا فإنه يحتاج إلى فترات نشاط عنيفة ممتعة ومشبعة.

ب. اللعب يفيد في التدريب على المهارات الجديدة، فالولد الصغير يلعب بابلي والبنت الصغيرة تخيط فوطة لعروستها والقيام بهذا السلوك يؤدي إلى اكتساب مهارات جديدة ويشبع حاجة الطفل إلى الكفاءة.

ج. الرغبة في التدريب على أنواع السلوك التي تصدر عن دور نموذجي (حقيقي أو متخيل) فقد تلعب البنت الصغيرة دور ممرضة أو دور أم، ويلعب الطفل دور عسكري أو طيار، وكثير من ألعب الأطفال يتضمن أدوراً راشدة حياتية تتيح للطفل أن يشترك اشتراكاً وهمياً في عالم الكبار ويشعر لفترات وجيزة بمشاعرهم.

وعندما يبلغ معظم الأطفال الخامسة من أعمارهم يصبحون على وعي بكثير من أنواع السلوك المتناسب مع جنسهم، ولو عرضت عليهم سلسلة من الصور التي توضح أشياء أو أوجه نشاط تتفق مع اللعب الذي يتناسب مع البنين والبنات (من قبيل العرائس وأدوات الطبخ) لو حدث أن الغالبية العظمى من الأطفال في سن الثالثة والرابعة والخامسة يصرحون بأنهم يفضلون أشياء وأوجه النشاط التي تتناسب مع جنسهم.

ثم أن تفضيل أوجه النشاط التي تناسب جنس الفرد يزداد خلال سنوات ما قبل المدرسة، من ذلك مثلاً أن أطفال الرابعة يظهرون قدراً أكبر من التفضيل للأشياء وأوجه النشاط التي تتناسب مع جنسهم مما يفعل أطفال الثالثة، أضف إلى ذلك أن الأولاد والبنات في أعمار من 4 سنوات و9 شهور إلى 5 سنوات و9 شهور يصرحون في المقالات الفردية بأنهم يشعرون بأن آبائهم يفضلون لهم أن يصطنعوا أنواع السلوك المنمطة جنسياً.

ويستمتع الأطفال في هذه المرحلة بتمثيل بعض القصص التي يرونها في برامج التليفزيون أو يستمدونها من خبراتهم، وعليك كمعلم أن تساعد الأطفال على أن يلعبوا ويمثلوا الأدوار المرغوب فيها، وعليك أن تسجل في كراسة التحضير بعض أنماط المسرحيات أو التمثيليات التي تريد أن تشجع الأطفال على أداء دورها، وتلك التي لا ينبغي أن يمثلوها، ماذا يكون شعورك بالنسبة لألعاب الحرب على سبيل المثال، وعسكر حرامية؟ ذلك أن البعض يرى أن الألعاب التي تمثل العدوان مرغوب فيها لأنها تساعد الأطفال على التنفيس عن توتراتهم، بينما يرى الآخرون أن هذه الألعاب تعرض الأطفال للعنف وتجعلهم لا يشاركون وجدانيا أولئك الذين يتعرضون للمعاناة والقسوة.

6. يبدأ الوعي بأدوار الجنس – "التنميط الجنسي": حين يلتحق الأطفال برياض الأطفال، ذلك أن معظمهم يتوافر لديه فهم أولى للسلوك الذي يعتبر مناسباً للأولاد وللبنات في مجتمعهم وحتى وقت قريب سلمنا بأن هذا التمييز بين

متطلبات دور الرجل ومتطلبات دور المرأة هو المرغوب فيه وأن ما عداه مرغوب عنه وأن علينا أن نشجع التنميط الجنسي ولكن بعض المفكرين يضعون هذا التسليم موضع التساؤل، ونرى فلورانس هو Florence Howe(1971) بعد تحليلها للمواد التعليمية والأنشطة المستخدمة في المدارس الابتدائية أن الأولاد يصورون على أنهم نشطون، ومغامرون، وواثقون من أنفسهم وطموحون، بينما يصور البنات في الأساس كربات بيوت، وتذهب إلى أنه ابتداء من رياض الأطفال تشكل البنات ليتقبلن عمل ربة البيت كدورهن الوحيد وبنهاية المدرسة الابتدائية يكون هذا التعميم الجامد قوياً جداً ومسيطراً ويصعب تنحيه جانباً، ونتيجة لذلك، تعد البنات لدور ربة البيت التزاما بالواجب.

ولكنها تكتشف حين تصل العشرينات من عمرها أنها تريد شيئاً أبعد من ذلك، ومن هنا يرى بعض المربين أنه لابد من تكريس جهود مكثفة من قبل المربين والآباء لكي يوقفوا التركيز على أعداد الفتاة لهذا الدور الوحيد، وحتى يحقق البنون والبنات ذواتهم، وإذا كانت تدرس للأطفال في رياض الأطفال فلابد من أن تكبح ميلك إلى الاستجابة للبنت الصغيرة التي تطلب المساعدة، طبعاً إذا احتاجت المساعدة عليك تقديمها ولكنها إذا كانت قادرة على القيام بالعمل فينبغي أن تشجع على ذلك وينبغي أن يشجع البنات على أن يكن أكثر توجها نحو الانجاز والتحصيل وأن يشجع البنون أن يكونوا أكثر حساسية لحاجات الآخرين، ومن خلال هذه الجهود تستطيع أن تساعد الأطفال على مقاومة بعض أشكال التنميط الجنسي غير المرغوب فيها.

الخصائص الانفعالية:

1. يميل الأطفال في رياض الأطفال إلى التعبير عن انفعالاتهم بحرية وصراحة، وتكثر نوبات الغضب.

2. ويهتم كثير من الناس بإخفاء انفعالاتهم، ولعل من المرغوب فيه أن نتيح للأطفال في هذا السن أن يعبروا عن مشاعرهم بصراحة على الأقل في إطار معين، بحيث يستطيعون أن يتعرفوا على انفعالاتهم ويواجهونها، بل أن بعض معلمي رياض الأطفال يحثون الأطفال على تحليل بعض جوانب سلوكهم غير المقبول، فقد يقولون لطفل على سبيل المثال.. لماذا ضربت زميلك فلان بالجاروف؟ يجب أن تفكر قبل أن تفعل هذا وهلا تشعر بالارتياح لاستخدامك هذه الطريقة؟

وكثيراً ما يطلق على غضب الأطفال الصغار، نوبات مزاجية، ولقد قامت جودانف Goodenough ببحث شامل لهذه المشكلة وجدت أن النوبات المزاجية يتكرر حدوثها بكثرة في حوالي سن الثانية وتقل بعد ذلك ويندر أن تحدث في سن الثامنة والتسعة، ويظهر الصبية نوبات غضب أكثر من البنات، ويصعبن على البنين السيطرة على انفعالاتهم أكثر من البنات.

وثمة عوامل خارجية وعوامل داخلية تؤثر في النوبات الانفعالية، فنوبات الانفعال تزداد مع ازدياد عدد البالغين في الأسرة، ومع الصراعات حول السلطة بين البالغين فيها، ولكن يكثر حدوث هذه النوبات بين الأطفال المرضى والمعبين ومن لديهم صراع، ولقد أظهرت الدراسات أن هناك علاقة بين حدوث نوبات الغضب، وبين مختلف أوقات النهار، فهذه النوبات أكثر حدوثاً عند الظهيرة وعند المساء أكثر من أي وقت أخر، وهذه هي الفترات التي يكون فيها الطفل متعباً وجائعاً، وهي أيضاً الفترات التي يكون فيها الآباء أكثر تعبا وجوعا وتوتراً.

وكلما نما الطفل قلب نوباته المزحة، وقل اتخاذها صوراً جسمية واتخذت الألفاظ وسيلة للتغيير عنها، ومعظم النوبات التي تحدث عند الأطفال الصغار تثار لاختلاف سلوكهم مع معايير الكبار فيما يتصل بالممتلكات المادية والعادات الروتينية، ومشكلات لنظام اليومي.

وتختلف الطرق التي يستخدمها الآباء والمعلمون لضبط الانفعال مع اختلاف أعمار الأطفال وكلما كبر الأطفال استخدام الكبار للقوة معهم، وزاد اصطناعهم للتوبيخ والتهديد، ومن الطرق الأخرى المستخدمة الترضية وإشباع رغبة الطفل، وتوجيه انتباهه إلى شيء أخر، وتجاهل نوبة الغضب، وعلى وجه العموم لا تقلل طرق الضبط، التي تزيد حدة الحالة الانفعالية (كتهديد والضرب) عدد نوبات الانفعال بينما تؤدي طرق الضبط التي لا تسير رغبات الطفل، كتجاهله وعزله، إلى التقليل حدوث هذه النوبات الانفعالية، ويكثر حدوث النوبات الغضبية في الأسر التي لا تتبع طرقاً موحدة في معاملة الأطفال.

وتتصل استجابات الغضب عند الأطفال الصغار، بمجموعة من العوامل الداخلية والخارجية، ويتوقف التقليل منها على الطرق التي يستخدمها الكبار ممن يتفاعلون مع الطفل، في استجابتهم لغضبه، وحين تؤدي النوبة الغضبية إلى نتائج تتمشى مع رغبات الطفل، أو تجعله يسيطر على الآخرين، فأنه يميل إلى الاستمرار في استخدام هذه النوبات كنمط سلوكي، أما إذا لم تغده فإنها تميل إلى الاختفاء، وإذا أدخلت في اعتبارك كمعلم بعض العوامل التي تؤدي إلى غضب الطفل فقد تستطيع أن تقلل من تكراره، فإذا كان الغضب نتيجة لتعب أو الجوع مثلا فإنك تستطيع أن تتيح له أن يتناول شيئاً من الغذاء أو يأخذ قسطاً من الراحة، ومهما يكن من شيء، فإن الطفل حين يبلغ سن التحاقه بالصف الأول الابتدائي يكون قد تعلم إلى حد معقول والسيطرة على غضبه بنفسه وتستطيع أن تكتب في كراسة التحضير بعض الأساليب التي وجدت من ملاحظاتك أو ممارستك أنها مكتب الأطفال سن السيطرة على غضبهم.

3. ولقد قام جيرسلد وهولمز بدراسة شاملة عن مخاوف الأطفال في سني ما قبل المدرسة طلبوا فيها من الآباء تسجيل جميع المخاوف التي يظهرها أطفالهم وما يحيط بها من ظروف خلال 21 يوما وكانت عينة البحث مجموعة سبوية من الأطفال وقد أتضح أن مخاوفهم من الأشياء الحقيقية أو المثيرات غير العادية

(الضوضاء أو الأشياء أو الأشخاص المرتبطة بها، والحركات المفاجئة غير المتوقعة والغريب من الأشياء والمواقف والأشخاص تقل مع تقدم العمر، على حين أن المخاوف من أخطار متوهمة أو متوقعة أو خارقة للطبيعة (مثل الوقائع المرتبطة بالظلام والأحلام واللصوص والمخلوقات الخرافية وأماكن وقوع الحوادث) تزداد مع التقدم في العمر، وبصفة عامة يمكن القول أن أمارات الخوف (مثل البكاء والهلع والانسحاب) تتناقض من حيث التكرار ومن حيث الشدة مع تقدم الطفل في السن

ويصعب التنبؤ بمخاوف الأطفال بسبب ما يوجد بينهم من فروق فالمثير الواحد قد يكون مخيفاً لطفل وغير مخيف لأخر، كما أن الطفل قد يضطرب لمثير خاص في موقف معين ثم لا يلتفت إليه في موقف أخر.

وقد أجريت مقابلات شخصية لآباء الأطفال الثلاثين في هذه الدراسة بعد أن تم تسجيل هذه السجلات المبدئية بفترة تتراوح بين 13,35 شهرا وأتضح أن أكثر من نصف هذه المخاوف كان قد زال وأن 36٪ منها بقى على صورته الأصلية، على حين أن 11٪ بقيت بعد أن تعدلت صورتها (مثال ذلك أن يتحول الخوف من ضجة آلة ما ليصبح خوفاً عاماً من كل ضجة عالية).

والخلاصة أن المخاوف بدت وكأنها تنتشر نتيجة لتعميم المثير، وقد وجد أيضا أن درجات الخوف ترتبط ايجابياً بالذكاء ولعل ذلك يرجع إلى أن الأطفال الأكثر ذكاء أقدر على التعرف على الخطر الكامن عن الأطفال الأغبى كما كانت نسبة البنات التي أظهرت استجابات الخوف أكبر من نسبة البنين.

الخصائص المعرفية:

1. يغلب أن تظهر الكلمة الأولى في الشهر العاشر من حياة الطفل تظهر الكلمة الأولى عند قلة من الأطفال في الشهر التاسع، ويتأخر في ذلك آخرون وترجع

الفروق في النمو اللغوي غلى مجموعة من العوامل منها اختلاف الأطفال في القدرة العقلية العامة ومنها اختلافهم في الجنس فالقدرة الكلامية عند البنت تكون أسرع ظهوراً منها عند الولد، وقد ترجع إلى اختلاف البيئة التعليمية خصوبة وفقراً وإلى اختلاف مقدار التفاعل المتاح للطفل مع الآخرين قلة وكثرة.

ويتصف النمو اللغوي للأطفال في السنة الأولى والثانية من أعمارهم بالبطء إذا قورنت تلك الفترة من حياتهم بالفترة من الثانية إلى السادسة، ويبطئ النمو اللغوي حين يبدأ الطفل المشي، بل إنه يكاد يتوقف من حوالي الشهر الثاني عشر عدة شهور وبعد أن يتمكن الطفل من المشي يزداد نموه اللغوي، وقد أجرى سميث M.E.Smith بحثا على عينة من الأطفال ليحدد نمو مفرداتهم.

وفي دراسة للمهارات اللغوية على 480 طفلاً تراوحت أعمارهم بين الثالثة والثامنة من العمر أتضح أن الأطفال الذين اختبروا في الخمسينات كان محصولهم اللغوي أكبر من الأطفال الذين اختبروا قبل ذلك بثلاثين سنة، وأنهم كانوا يستخدمون حملا وتراكيب أطول، وترى (ماركاثي) أن ذلك يرجع إلى استحداث الراديو والتليفزيون، وازدياد عدد مدارس الحضانة التي تتيح فرصاً أكبر للتنبيه اللغوي خارج البيت، وازدياد وقت الفراغ الذي يستطيع الآباء أن يقضوه مع أطفالهم، وتحسن الظروف الاقتصادية بحيث استطاع الآباء بصفة عامة أن يزودوا أبنائهم ببيئات أكثر تنبيها وإثارة.

غير أن الازدياد في المفردات أو طول الجملة إلا أساس واحد لتقدير نمو قدرة الطفل على الاتصال الفكري، صحيح أن الطفل يكتسب بين الثانية والخامسة عدداً كبيراً من المفردات، ولكن الأمر لا يتوقف عند هذا لأنه يتعلم أيضاً أن يستخدم كلماته بكفاءة أكبر ومرونة أعظم، ومع تقدمه في العمر خلال سني ما قبل المدرسة يعمد الكلام بدرجة أكبر ويصبح كلامه مفهوم عن ذي قبل ونطقه وأبانته أحسن.

ويستخدم الطفل في السنة الأولى من حياته الكلمة التي تعبر عن جملة، فالطفل عندما يقول أمي فقد يقصد بذلك أنه يريد أن تقترب منه وقد يعني أنه يريد منه أن ترضعه... الخ، وطفل الثانية يكون في بداية مرحلة الجملة أي أنه يستمل في تعبيره كلمتين معا ثم يأخذ عدد الكلمات في الزيادة ويتوقف ذلك على سن الطفل، ومستوى ذكائه وخصوبة البيئة التي يعيش فيها تعليميا، ويغلب على الجمل في البداية استخدام الأسماء، أما الأفعال والحروف وأدوات العطف فتجيء بعد ذلك، ويرجع ذلك إلى ما في طبيعة الفعل من تعقيد لأنه يدل على حدث في زمن معين وتنتهي مرحلة الكلمتين بالتدريج لتبدأ مرحلة الجملة القصيرة التي تتألف من الكلمات الثلاث أو أربع أو خمس وفي هذه المرحلة لم يصل الطفل بعد إلى مرحلة التمكن من وضع النبرة، وحين يبلغ الرابعة يبدأ في دخول مرحلة الجملة الكاملة التي تتألف من ست كلمات أو سبع أو ثمان والتي تتميز بقدر أكبر من التحديد والتعقيد وذلك بزيادة استخدام الكلمات الدالة على العلاقات وبالسيطرة على النبرات Inflections، وتنمو جوانب اللغة بمعدلات مختلفة فأكبر زيادة في إجادة النطق تقع بين سن الثالثة وسن الثالثة والنصف، وما أن يبلغ الطفل سن الثامنة حتى يكون قد أجاد النطق بمستوى الراشدين، أما مستوى المفردات اللغوية فإنه يستمر في الزيادة حتى بلوغ مرحلة الرشد.

واضح أذن مما سبق أن الأطفال في رياض الأطفال مهرة في استخدام اللغة وأن معظمهم يحب التحدث والكلام أمام الجماعة.

وليس من شك في أننا لو زودنا الأطفال بأوقات يشاركون فيها بأحاديثهم فإننا بذلك نتيح لهم فرصا طبيعية للتحدث بعضهم مع بعض ومع المعلمة، ولكن الكثيرين من الأطفال يحتاجون إلى معونة المعلمة ليتدربوا على الاستماع إلى الآخرين والإنصات لهم ولابد من أن يتوافر نوع من الخطط الدوارة أي التي فيها يتناوب فيها الأطفال ويقسمون فرص التحدث والإصغاء بحيث تتخذ موقعاً وسطاً بين الجلبة والصمت، وسوف تجد أطفالا أقل ثقة بأنفسهم، وعليك أن تزودهم

بأنشطه أو خبرات يتحدثون عنها، زيارة ميدانية، كتاباً، فيلماً... إلخ، سجل في كراسة التحضير بعض الأنشطة التي تلجأ إليها حين يبدأ التلاميذ في مشاركة زملائه في خبرات خاطئة (كأن يتحدث عن تفاصيل عراك حدث بين أمه وأبيه، أو حين يحاول أن يتباهى أمام زميل له بأن يقول "قطتك ولدت خمس قطط صغار أما قطتنا فقد ولدت مائة قطة صغيرة").

2. يبلغ التخيل ذروته في هذا المستوى من مستويات النمو، والتخيل عملية عقلية تعتمد على تكوين علاقات جديدة بين خبرات سابقة بحيث تنتظم هذه الخبرات في أشكال وصور جديدة لم يألفها الفرد من قبل والتخيل يصل بين ماضي الطفل وحاضره ويمتد إلى مستقبله ولذلك فهو أساس للإبداع الفني والابتكار والتكييف مع البيئة.

والطفل يدرك أنه يعيش في عالم يسيطر عليه الراشدون بأساليبهم وهو يعتمد على خياله ليخفف من ضغوط الراشدين وقيودهم، أي أنه يعتمد على الخيال ليتجاوز حدود الزمان والمكان وليتعدى مقتضيات الواقع ويخلع على بيئته ألواناً سحرية تتفق مع أماله وأحكامه، وهو يحب المغامرات والمخاطرات ويلجأ إلى أحلام اليقظة وأشكال الخيال ليشبع رغباته التي يحول الواقع دون إشباعها وهكذا يطفي على الدمية التي يلعب بها الحياة فيتحدث إليها شاكياً مشكلاته، أو يثور عليها غاضبا، أو يدللها ويعطف عليها كأنها طفل صغير، ويرى في العصا جواداً يمتطيه ويعدو به، ويحكى قصصاً أو وقائع من نتائج خياله ويبالغ في تصوير الوقائع ليؤثر فيمن حوله، وليؤكد أهميته، وليستحوذ على اهتمام الآخرين والتفا تهم.

ومعظم الأطفال يتجهون إلى فقدان هذه الهبة الثمينة مع تقدمهم في السن ومن هنا فعلى المعلمة في رياض الأطفال أن تشجع في تلاميذها التخيل في اللعب وفي حكاية القصص وفي الرسم.

ومهما يكن من شيء فإن بعض الأطفال يغرقون في الخيال بحيث يختلفون في التمييز بين الواقع وخيالهم مما يؤدي إلى مشكلات تتصل بالتكيف ومن الطرق التي تستطيع أن تستخدمها مع الطفل حتى لا تكف خياله على نحو دائم، أن تشجعه على أن يحكى قصصاً خلال فترات معينة مخصصة لحكاية القصص ونمنع هذا خلال بقية اليوم المدرسي، وأن تؤكد وتوضح أنه على الرغم من أن من الأشياء الجديرة بالاهتمام أن نكون قادرين على حكاية القصص، إلا أنه من الضروري في معظم الحالات أن نصف ما حدث وصفا صحيحاً ودقيقاً.

3. قد يتمسك الأطفال في رياض الأطفال بقواعدهم في استخدام اللغة، ولقد توصل روجر براون Roger Brown(1973) إلى أن جهود الآباء والمعلمين في زيادة اكتساب الأطفال للنطق والكلام الصحيح قد لا تكون دائماً ناجحة.

4. يمكن تشجيع الكفاءة عن طريق التفاعل والاهتمام والفرض والحث وبيان الحدود والإعجاب وأمارات العطف والحب، ولقد بينت الدراسات التي أجريت على الأطفال الصغار مرتفعي الكفاءة أن الذين يريدون تشجيع هؤلاء الأطفال على تنمية معظم قدراتهم ينبغي أن يتبعوا التوجيهات الآتية:

- التفاعل مع الطفل بكثرة وبطرق متنوعة.
- إظهار الاهتمام بما يفعله الطفل ويقوله.
- توفير فرص للطفل ليبحث ويخبر أشياء كثيرة.
- السماح للطفل وتشجيعه على أن يعمل أشياء كثيرة على نحو مستقبل.
- حث الطفل على أن يحاول اكتساب أنماط السلوك الماهرة والناضجة.
- وضح حدود متسقة ومستقرة لأشكال السلوك غير المقبولة، وشرح أسبابها بمجرد أن يصبح الطفل قادراً على ذلك، والإصغاء للشكاوى إذا شعر أن الحدود مقيدة جداً، وعليك أن تقدم أسباباً أضافية إذا كان لابد من المحافظة على الحدود الأصلية.

- إظهار أن إنجازات الطفل موضع إعجاب وتقدير.
- التعبير له عن الحب بطريقة مخلصة ودافئة.

ويظهر تحليل بومرند Diana Baumrind عام 1971 أن أساليب التنشئة الجازمة أو الحاسمة Authoritative والتسلطية Authoritarian والمتسامحة Permissive تؤدي إلى الكفاءة عند الأطفال، فقد وجدت هذه الباحثة أن أباء الأطفال الأكفاء كانوا حاسمين وأن كان لديهم ثقة في قدراتهم كآباء، وبالتالي وفروا لأبنائهم نموذجا للكفاءة يقلدوه، وحين بينوا ورسخوا الحدود لأطفالهم وشرحوا لهم أسبابها شجعوهم على وضع معايير لأنفسهم وعلى أن يفكروا في أسباب وجوب أتباع إجراءات معينة، ولما كان هؤلاء الآباء ودودين وعطوفين، فإن استجاباتهم الإيجابية قيمت من قبل أطفالهم على أنها أثبات على السلوك الناضج، أما الآباء التسلطيون فقد مارسوا سلطتهم ومطالبهم ببراعة ولكن إخفاقهم في مراعاة وجهة نظر الطفل وقصور صورتهم أدت إلى عدم الأمن من جانب الطفل والغيظ والاستياء، وأطفال التسلطين قد يعمون ما يطلب منهم، ولكن يغلب أن يعملوا هذه مسايرة أو خوفاً وليس رغبة في اكتساب الحب أو الموافقة، وقد كان الآباء المتسامحون غير منظمين وغير منسقين، وتنقصهم الثقة، ويغلب على أطفالهم محاكاة هذا السلوك، وفضلاً عن ذلك فإن هؤلاء الآباء لا يطلبون الكثير من أطفالهم، ولا يثبطون هممهم على السلوك غير الناضج، وقد تذكر أو تعود إلى هذه الملاحظات عن أساليب التربية الثلاث لا حين تخطط لتشجيع الكفاءة لدى الأطفال فحسب، بل وكذلك حين تفكر في نوع المناخ الصفي الذي تأمل في توفيره.

الفصل السادس *************** 6

الدافعية

الدوافع الاجتماعية أو الثانوية

الدافعية – الدوافع الاجتماعية أو الثانوية

يشترك الإنسان مع الحيوانات في الدوافع الأولية، إلا أن الإنسان يتميز عن الحيوان بأنه له حياة اجتماعية تعدل من دوافعه الأولية وتهيئه لاكتساب دوافع أخرى، وبعض الحيوانات الراقية لها حياتها الاجتماعية إلا أنها تختلف في طابعها عن حياة الإنسان نظراً للفروق الجوهرية بين كل منها.

1) فالحيوان محدود القدرة على إدراك الماضي أو المستقبل، واستجابته قاصرة على إدراكه للحاضر، فقد تثور مجموعة من الشمبانزي إذا فصل أحدهما عنها وخاصة إذا صاح هذا الواحد، أو كافح ضد فصله، ولكن ثورة المجموعة تخمد بمجرد إبعاده وتبدو وكأنها قد نسيته على الرغم من استمرار الشمبانزي حنينه للعودة إلى الجماعة مدة من الزمن.

2) كما تميز الحيوانات بعدم قدرتها على التعاون الذي يعتبر من أهم صفات الإنسان، فقد تعمل الحيوانات معا ولكن دون تعاون، فقد درب أفراد مجموعة من الشمبانزي، كل على حدة، على ثلاث صناديق بعضها فوق بعض للوصول إلى رمز معلق في سقف الحجرة، فلما اجتمعت الشمبانزي مع بعضها لحل هذه المشكلة التي سبق أن تعلمها كل منهم، تشاجرت، محاولة اختطاف الصناديق حتى أعيتها المقاومة، إلا واحدة منها تغلب على الجميع وأتم البناء، وكان أنانيا في حصوله على الموز فلم يسمح لغيره بمشاركته.

3) رغم أنه يمكن تدريب الشمبانزي مثلا على استعمال الآلات وصنع بعضها إلا آتها لا تبدي أي استعداد للاحتفاظ بهذه الآلات لاستعمالها في المستقبل وقت الحاجة.

4) مما تتميز به الجماعات الإنسانية وجود ثقافة لها بتنقلها الآباء للأبناء الذين ينقلونها بدورهم للأحفاد، ولا يحدث هذا إلا في حيز ضيق ونادرا في جماعات

الحيوانات، وتتوقف عملية نقل الثقافة على العادات والتقاليد والطرق الفنية عن طريق اللغة التي تعتبر أهم مظهر يتميز به الإنسان على الحيوان.

5) وقدرة الحيوان على تعلم اللغة محدودة..... وقد فشلت كل المحاولات في تعليم الحيوان اللغة..... وإن كانت المحاولات قد صادفها بعض النجاح في تعليم الحيوان بعض مظاهر السلوك البشري، ومن أمثلة ذلك تجربة كلوج وكلوج kellog & kellog

فقد قام بعزل أنثى شمبانزي اسمها جوا عن أمها سبعة أشهر ونصف وقام بتربيتها مع ابنها الذي كان عمره إذ ذاك عشرة أشهر عوملت الشمبانزي وكأنها طفل بشري لمدة تسعة أشهر لا فرق بينها وبين الابن، إذا كانت تلبس نفس الملابس وتحتفظ بحذاء وجورب في قدميها، وكانت تنام في سرير نظيف وتغطي بالأغطية، وقد تعلمت حو السير منتصبة القامة، والأكل بالملعقة والشرب من الكوب، وتعلمت كيف تمسك القلم وتخط به خطوطاً على الورقة، وبانتهاء مدة التجربة كان يمكنها فهم ما يقرب من خمسين كلمة.

وقد قام فنش بتجربة مماثلة مع شمبانزي ذكر يدعي فين إذ فصله عن أمه بعد ميلاده مباشرة، وقام بتربيته في بيئة آدمية مدة سنتين وثلاثة أشهر بصحبة طفلين كانا يكبرانه في السن، إذ كانت هناك طفلة عمرها أربع سنوات وطفل عمره سنة واحدة، وكانت النتائج في التجربة السابقة، إلا أن الفشل كان تاماً في محاولة تعليمه الكلام، وقد احتفظ هذا الشمبانزي بعادات الأكل وارتداء الملابس وما شابهها بعد سنتين من انتهاء التجربة، واستمر يبدي تعلقاً زائداً بالآدميين ويفوق في ذلك غيره من أبناء فصيلته، إلا أنه يلاحظ أن التربية في الحالتين عجزت عن تغير الشمبانزي من حيوان إلى إنسان، وما تعلمه الحيوان كان في أساسه تقليدا.

مظاهر تعديل الدوافع في الإنسان

يولد الطفل البشري في ثقافة معينة وتسيطر عليه عند ميلاده دوافعه الأولية، وتتكفل الأسرة بتعديل هذه الدوافع إلى ما يتفق وما تتطلبه الثقافة، ومن مظاهر هذا التعديل:

1. امتداد الوقت ما بين ظهور الحاجة واستثارة الدافع ووقت إشباعها فقد نجوع في فترة ما بين وجبة الإفطار والغذاء إلا أننا نتمكن من الصبر على الجوع حتى يحين ميعاد الوجبة التالية، والتلميذ في الفصل قد تدعو الحاجة إلى ضرورة ذهابه لدورة المياه، إلا أنه يتحكم في نفسه حتى ينتهي الدرس.... الخ.
2. اكتساب بعض المثيرات الجديدة لخاصية استثارة الدوافع فالمال ليس مثيراً لأي دافع، إلا الفرد يتعلم من ثقافته أهمية المال الذي يكتسب خاصية استثارة دوافعه.
3. اكتساب دوافع جديدة، فالطفل قد يكتسب الحاجة إلى وجود أمه بجانبه لا لسبب سوي الرغبة في إن تكون بجانبه، والأم قبل ذلك كانت وظيفتها إطعامه وإشباع دافع الجوع، وتدفئه إذا شعر بالبرد، وتغير ملابسه إذا بللت، وهكذا ترتبط الأم بكل موقف فيه إشباع لدوافعه، فيصبح وجود الأم بجواره بعد ذلك مرغوبا فيه حتى في حالة عدم وجود أي دافع من الدوافع التي كانت تستدعي وجودها فيما سبق.

والدوافع الاجتماعية وإن كانت في أساسها تقوم على الدوافع الفسيولوجية إلا أنها تستقل عنها وتصبح لها قوتها الدافعة، وكل دافع يتضمن الجماعة والثقافة بطريق مباشر أو غير مباشر يسمى دافعاً اجتماعياً.

نتعرف عادة على وجود الحاجة بمظاهر الحرمان، فالحرمان من الطعام نستدل به على الحاجة إلى الطعام، والحرمان من الماء نستدل به على الحاجة إلى

الماء، كذلك الحال في الحاجات الاجتماعية، فالفرد الذي يشعر بالوحشة يبدي مظاهر حاجته إلى أن يكون مع غيره من الناس، وتشبع الحاجات الاجتماعية عادة عن طريق الآخرين.

ويقسم يونج young الدوافع الاجتماعية إلى دوافع مشتقة من الدرجة الأولى، ودوافع مشتقة من الدرجة الثانية، وكلاهما يقوم أساسا على الدوافع الأولية، إلا أن الدوافع المشتقة من الدرجة الأولى تكون متصلة بها اتصالاً مباشراً بينما الدوافع المشتقة من الدرجة الثانية تكون متصلة بها اتصالاً غير مباشر.

1. الدوافع المشتقة من الدرجة الأولى:

وهذه كما ذكرنا تتصل اتصالاً مباشراً بالدوافع الأولية، فالحاجة إلى الطعام ودافع الجوع من الدوافع الأولية التي يشبعها الطعام، غير أن الثقافة تحدد كيفية إشباع هذه الحاجة، ففي ثقافتنا مثلا تشبع هذه الحاجة بثلاث وجبات يوميا، على حين أن قانون الطبيعة يتطلب أن يأكل الإنسان كل ساعتين، وعدد الوجبات اليومية يختلف من ثقافة لأخرى فهي في بعض الثقافات وجبتان بينما هي أكثر من ذلك في غيرها ..... وفي ثقافتنا تعتبر وجبة الغذاء حوالي الظهر الوجبة الرئيسية في مجتمع المدينة بينما في مجتمع الريف تعتبر وجبة العشاء هي الوجبة الرئيسية، وتحدد الثقافات كذلك عادات الأكل وآداب المائدة، فالأكل بالملعقة والسكين والشوكة أمر حتمي في بعض الثقافات ويستعاض عنها بأصابع اليد في ثقافة أخرى، هذه العادات المكتسبة تصبح دوافع لها قوتها الدافعة، فكثير منا يأكل لا لأنه جوعان ولكن أن ميعاد الأكل قد حان، والرجل الأوروبي قد يشعر بالنعاس ويصعب عليه استمراء وجبته إذا لم يجد على المائدة سكيناً وشوكة، وأن يستمع الرجل الريفي في مصر بطعامه إذا كان مجلس يحتم عليه استعمال هذه الأدوات.

كذلك تتعدل الحاجة للتخلص من فضلات الطعام تبعا للثقافة وتختلف العادات المصاحبة لها من طبقة اجتماعية لأخرى من حيث عدد المرات والمكان الذي

يلجأ إليه الإنسان للتخلص من هذه الفضلات، وكثير من الناس قد يصعب عليه ارتياد دورة مياه غريبة فلا تتم معهم هذه العملية إذا كانوا في ضيافة الغير مهما طالت مدة ضيافتهم، ويصابون بالإمساك حتى يعودوا إلى منازلهم، ويستعمل المسلمون الماء في عملية "الاستنجاه" ويستقنحون استعمال الورق الذي يفضله الأوروبيون.

وتختلف الثقافات في النظر إلى الدوافع الجنسية وطريقة إشباعها، وقد ذكرنا فيما سبق أن للتعلم أثره في كثير من أنواع ما يسمى بالشذوذ الجنسي، وتختلف العادات الجنسية من ثقافة إلى أخرى، ومن طبقة لأخرى وفقد وجد كنزي أن المستوى الثقافي والاجتماعي يؤثران إلى حد كبير في طريقة إشباع هذه الحاجة بين الرجال والنساء، كما أن الفروق الفردية فيها شاسعة في أبناء الطبقة الواحدة أو الجنس الواحد، والعوامل البيولوجية وأن كانت تؤثر إلى حد كبير في مدى القدرة على إتيان هذه العملية إلا أنه قد تتحكم فيها بعض العوامل الثقافية، فعدد المرات إتيانها للتزوج في بعض بلاد الشرق الأوسط تكاد تحدد بمرتين في الأسبوع يتهيأ لهما المتزوجون، وقد يشعرون بالغضاضة إذا تغير نظامهم في ذلك.

هذه بعض التعديلات التي تدخل على الدوافع الأولية مثل الجوع والتخلص من الفضلات والحاجة الجنسية، وما يصدق عليها على غيرها من الدوافع الأولية كالحاجة إلى الماء والحاجة إلى الراحة والنوم وغيرها، وهذه العادات المكتسبة بحكم الثقافة لها قوة الدوافع.

2. الدوافع المشتقة من الدرجة الثانية

وهذه تتصل اتصالاً مباشراً بالدوافع الأولية، وقد اختلف الباحثون في تحديد عددها، فبينما حددها توماس بأربع رغبات هي الحاجة إلى الأمن security، والحاجة إلى التقدير recognition، والحاجة إلى الاستجابة، والحاجة إلى خبرات

جديدة، نجد البعض الآخر مثل مري murray يفصلهما في ثمان وعشرين حاجة، ويعزو هلجارد الاختلاف في تحديد عدد الحاجات إلى ما يأتي:

1) يختلف الناس في طرق تعبيرهم عن حاجاتهم النفسية من ثقافة إلى أخرى، ومن فرد إلى آخر، ويرجع الاختلاف إلى أن هذه الحاجات متعلمة ويعبر عنها بطرق متعلمة أيضا.

2) قد يعبر عن حاجات متشابهة بسلوك متباين، فقد يعبر فرد عن رغبته في تحدي فرد ما بمهاجمته، بينما يعبر فرد أخر عن نفسه الحاجة بالانسحاب من المكان الذي يوجد فيه.

3) قد يعبر عن حاجات متباينة بسلوك متشابه، كالشخص الذي يهوي الموسيقى لإرضاء والديه والذي يهواها لا إزعاجهما.

4) كثير ما تظهر الحاجات وهي مقنعة، فمن المعروف أن دافع السرقة عند الأولاد قد يكون مرجعه صراعاً نفسياً حول مشاكل جنسية، لا الحاجة إلى التملك كما قد يبدو لأول وهلة.

5) قد يكون الدافع إلى عملية سلوكية واحدة عدة حاجات اجتماعية.

فقد يكون دافع الجهد الذي يبذله العالم في معمله هو البحث عن الحقيقة، أو الصيت العلمي، أو كسب المال، أو كل هذه العوامل وغيرها مجتمعة، ويفضل هلجارد تقسيم الحاجات إلى حاجات انتمائية affiliative، وحاجات تتعلق بالمركز status needs، وهذا التقسيم في رأيه يسمح بمقارنة هذه الحاجات في الثقافات، والحاجات الانتمائية تتضمن الحاجة إلى العطف والحب need for love& affection والحاجة إلى الانتماء وغيرها، والحاجة إلى المركز تتضمن الحاجة إلى السيطرة والخضوع، والحاجة إلى القوة والحاجة إلى الأمن، وسنتحدث عن كل منها بإيجاز.

الحاجات الأنتمائية

1. **الحاجة إلى العطف:** وتتوقف هذه الحاجة على علاقة الطفل بأمه، فالأم كما ذكرنا في مثال سابق تسد حاجات الطفل الأولية فتصبح مصدراً للراحة والعطف والحب فتكون بذلك الحاجة لها، في غيابها تعاسة للطفل وفي وجودها سعادة له، ويختلف مدى ما تبديه الأم من عطف نحو أطفالها باختلاف الثقافات، ففي بعض الثقافات لا تقوم الأم بإرضاع الطفل أو رعيته بل تترك هذا للأب ولإخوة الذين يصبحون مصدراً للعطف، وفي ثقافتنا لا يفطم كثير منا عاطفياً عن الأم وتظل هذه الحاجة قوية حتى بعد الزواج فنتطلب هذا العطف من الزوجة التي تصبح بديلة للأم.

2. **الحاجة إلى الانتماء:** من الحاجات الهامة أن يشعر الفرد بأنه ينتمي إلى الأسرة، وينتمي إلى جماعة من الأصدقاء، وينتمي إلى جماعة مهنية معينة وينتمي إلى وطن معين، وأن يعتز بانتمائه لهذه الجماعات، وتعتز الجماعة بانتمائها إليها، وترجع هذه الحاجة أيضا إلى العلاقة بالأم وأفراد الأسرة والروابط بين الفرد وأسرته، والفرد إذا شعر بعزلته وعدم انتمائه لمثل هذه الجماعات اعتراه القلق والضيق والحزن، ويتعرض بعض أعضاء الباعث للانهيار العصبي في أوائل مراحل دراستهم في الخارج لشعورهم بعدم الانتماء إلي الثقافة الجديدة التي انتقلوا إليها وعدم إشباع هذه الحاجة فيهم، والآثار الاجتماعية لعدم إشباع هذه الحاجة عميقة، فما يلاحظ أن عدد كبيراً من أعضاء البعثات المصريين يأبى العودة إلى وطنه بعد أن أنفق هذا الوطن عليه الأموال الطائلة في سبيل تعليمه، وهؤلاء تبهرهم مظاهر الثقافة الجديدة عليهم فيتزعزع شعورهم بالانتماء إلى الوطن الأصلي، ويودون لو أنهم ينتمون إلى الوطن الجديد، فيرضون ذل العيش وثقافة غريبة دون أن يحسوا فيه ضيما عليهم، رغبة منهم في الانتماء إليها، وهم في الحقيقة لا ينتمون إلى هذه أو تلك، لأن الثقافة الجديدة تستمر في معاملتهم كدخلاء غرباء وتعاليهم على ثقافتهم وعدم تقبلهم لها لا يساعدهم على التكيف السليم فيها، فسواء عاشوا

هنا أو هناك فتوازنهم مختل لأي من الثقافيين، إذ يشترط لإشباع هذه الحاجة إن يتقبل الفرد جماعته التي ينتمي إليها وأن تتقبله هذه الجماعة، ويلجأ البعض منهم إذا ما أرغم على العودة إلى حل هذا الصراع بالزواج من امرأة من تلك الثقافة الأجنبية بغض النظر عما إذا كانت هذه الزوجة متكافئة معه اجتماعياً وعلمياً أو غير متكافئة– وهي غالبا غير متكافئة– فما هي إلا أداة أو وسيلة تشعره بإشباع حاجته للانتماء إلى ثقافتنا، وليتعدي بها ثقافته، إذا يبرهن بها على أنه لم يعد ينتمي إلى تلك الثقافة، وهذه الظاهرة معروفة في علم النفس الاجتماعي إذ يسمى الرجل المتأرجح بين ثقافتين بالرجل الهامشي، مثله في ذلك الأسود في أمريكا.... الذي تعلم وكون ثروة، فاكتسب بعمله وثروته يود أن ترتفع من قدرة وتجعله ينتمي إلى مجتمع الرجل لأبيض الممتاز، إذا لم يشعر بأنه كغيره من السود الذين يتعصب ضدهم المجتمع وينعتهم بالفقر والجهل، ولكنه لن يبلغ مأربه إذا لن يتقبله مجتمع الرجل الأبيض، ولن يتمكن من العودة إلى مجتمع الرجل الأسود، وكغني الحرب الجاهل الذي أصبح من الأثرياء فنفر من المجتمع الذي كان تنتمي إليه، وتراه يحاول التقرب من الطبقة الراقية التي تظل ترفضه.

ونظراً لانتشار التعليم في مصر وتعميمه وفتح مجاله أمام أبناء كل الطبقات سيواجه به مجتمعنا مشكلة الرجل الهامشي هذا في عدد أكبر من أبناء الشعب، إذ سيتعلم عدد كبير من أبناء الطبقة الفقيرة تعليماً عالياً يؤدي بالكثيرين منهم إلى النفور من أسرهم إلى الطمع في امتيازات اجتماعية، وسينتهي بهم الأمر إلى الصراع بين عاطفتهم وواجبهم نحو أسرهم من ناحية، وحاجتهم للشعور بالانتماء إلى من هم أرقى منهم من ناحية أخرى.

فالمشكلة إذن هي كيف نغير من فلسفتنا التعليمية حتى نساعد الفرد على أن يتقبل نفسه ومن ينتمي إليهم فينمو نمواً سليماً في تكيف سليم للزمان والمكان، ونحن الآن في حاجة إلى بحث علمي دقيق لمعرفة مدى تكيف أعضاء البعثات من عاد

منهم ومن لم يعد، من تزوج من أجنبيات ومن لم يتزوج، فقد يظهر هذا البحث مدى صحة السابق، وقد يعدل هذا من سياستنا في اختيار المبعوثين للخارج ومن سياسة توجيهم ومعاملة العائدين منهم.

الحاجات التي تتعلق بالمركز *statuss needs*

ويعرف المركز أنه المكان التي يحتلها أي فرد في أي نظام اجتماعي في أي وقت من الأوقات، فللفرد مكانة ومركز معين في أسرته، وله مكانته ومركزه في جماعة أصدقائه، وفي مهنته وفي كل جماعة يتفاعل معها، وفي مجتمعه كله، ويهم الفرد أن يحدد مركزه بالنسبة للأفراد الذين يتعامل معهم، وليس من الضروري أن يسعى إلى مركز الزعامة بينهم، أو يكون مرتفع الشأن حتى يشعر بالطمأنينة، فالخادم ومكانته لا تتعدي كونه خادم من وجهة نظر المجتمع قد يكون أسعد حالاً من سيده الوزير أو وكيل الوزارة الذي لا يشعر بالطمأنينة من ناحية مركزه، فعملية التفاعل الاجتماعي تتطلب من الفرد أن يعرف ما يجب عليه أن يفعله وما يجب أن لا يفعله، وما يكسبه رضا الجماعة، وما سيتنزل عليه سخطها حتى يتمكن من الاحتفاظ بمركزه فيها، ولم يكن هذا بالأمر العسير في مجتمع طبقي إقطاعي كمجتمعنا المصري قبل الثورة، فقد رضيت الغالبية بما قسم لها، وكثير ما كنا نسمع من الأمثلة العامية ما يعضد تثبيت كل في مركزه مثل "اللي يبص لفوق يتعب" و"من رضي بقليله عاش" و"أنت حتروح فين يا صعلوك بين الملوك" إلى غير ذلك فالطموح كان خطيئة ومحاولة تغير الوضع الراهن كانت جرما، وليس معنى هذا أن الناس كانوا سعداء راضين، ذلك لأن رضاهم لم يكن إلا لأنهم مغلبون على أمرهم، أما في المجتمع الديمقراطي فيفتح المجال أمام الجميع للارتقاء وبذلك تتغير المراكز فيه سريعا نسبيا إما إلى أعلى أو إلى أسفل، لهذا كانت هذه الحاجة من الدوافع الهامة التي تستشف مظاهرها في سلوك الناس ومحاولتهم لتحسين مراكزهم وتقويتها وتدعيمها، ولكل مجتمع ألقى به ونياشينه ورموزه التي يميز بها هذه المراكز، وقد كانت ألقاب الباشا والبك في مجتمعنا ترمز إلى

مراكز أصحابها، وفي الجيوش عامة توجد الرتب والنياشين، وفي الدوائر الجامعية توجد ألقاب الأستاذية والأستاذة المساعدين وغيرها، ولننظر الآن في بعض لحاجات المتصلة بالمراكز.

الحاجة إلى السيطرة:

تفرق ثقافتنا بين الرجل والمرأة من ناحية السيطرة، فالسيطرة حق مكتسب للرجل على المرأة، ولرب الأسرة على أسرته، فإذا اختل هذا الميزان واغتصبت المرأة هذا الحق من يد زوجها، وجه المجتمع انتقاداته إلى الزوج ونعته بالضعف وفقدان الرجولة، والتفاعل الاجتماعي بين فردين أو أكثر يتضمن علاقة فيها سيطرة وخضوع، وهذه الظاهرة ملحوظة حتى في مملكة الحيوان، فقد لوحظ أن لبعض الدجاج في حظيرة امتيازات التقاط الحب قبل غيره من الدجاج، أن أضعف الدجاج آخر من يتقدم لالتقاط الحب، أن الدجاجة إذا حقنت بالهرمون الذكري اكتسبت النزعة إلى السيطرة، إذا سيطرة احتفظت بهذه المكانة بعدد زوال أثر الهرمون.

ولما كانت السيطرة لا يظهرها إلا الخضوع، نجد أن هناك من الناس من ينحو ناحية الخضوع لا الميل إلى السيطرة، ويتوقف هذا على نوع خبرة الشخص ومدى النجاح الذي يصادفه في الدور الذي يميل إليه، وبعض المجتمعات تشجع في الرجال النزعة إلى السيطرة وتمتدحها، وبعض المجتمعات تحاول أن تخمدها وتشجع ما هو ضدها، وفي مجتمعنا المصري– بالرغم من أن الثقافة تحمد في الرجل سيطرته على المرأة وفي الأسرة– كان الاتجاه إلى عهد قريب هو الإذلال والإخضاع وحمد السلوك الخانع الضعيف في الوظائف العامة وفي سياسة البلاد .... وحتى يومنا هذا تحارب الدكتاتورية الممثلة في رؤساء المصالح من بقايا العهد البائد نزعة السيطرة في أي فرد، ويوصم أصحاب هذه النزعة بالمشاكسة وعدم التعاون، فتقتل بذلك إمكانيات القيادة فيمن قد يرجى على يديهم الخير الكثير، وبذلك افتقرت مصالحنا الحكومية إلى القيادة الصالحة ورجال الصف الثاني، على أننا يجب ألا

ننظر إلى الخضوع على أنه حاجة سلبية وفقد يكون الخضوع ضروريا للشعور بالطمأنينة في الذكر.

الحاجة إلى المكانة *prestige*:

يختلف الناس فيما بينهم فيما يسعون إليه لكسب المكانة.... فمصادرها متنوعة متعددة، ويستمد الفرد معايير من جماعة يحاول أن يقارن نفسه بها ويسعى لاكتساب المميزات التي جلبت لها المكانة، فقد يرى طالب أن يكون طبيبا كوالده أو مثل عمه، وقد تسعى أسرته ما إلى تعلم أبنائها حتى يكونوا في مستوى أسرة معروفة، وقد يسعى فرد للحصول على المال لكي يكون في مستوى عمدة قريته..... ولا تتوقف المقارنة عند اقتباس معايير المكانة، بل تشمل أيضا مقارنة النفس بالغير من امتياز الفرد هذا التغير، وهذا الدافع المكتسب.

وتختلف الثقافات فيما بينها فيما يكسب المكانة، ففي بعضها قد يكون ذلك بعدد ما يملكه المرء من قطعان غنم والبقر، وفي ثقافة أخرى بما يملكه الفرد من أراضٍ زراعية أو عقار، وفي ثقافة ثالثة بعدد الزوجات أو عدد الأبناء، وهكذا.... فالأسرة هي التي تغرس بذور هذه الحاجة في الطفل بتحديد مركزه بين أخواته وبتحديدها أهداف المستقبل له وبمقارنته المستمرة بإخوته وأبناء الغير.

الحاجة إلى القوة:

هذه الحاجة وإن كانت متصلة بالحاجة إلى المكانة إلا أنها مختلفة عنها، فالأخيرة فيها حاجة إلى تقدير بينما الحاجة إلى القوة فيها رغبة في التأثير على الغير وتحريكهم تبعاً لإرادة الفرد، ومن أمثلة هذه الحالات حالة من تنقصه الكفاءة والمؤهلات في الميدان الذي يعمل فيه مع زملائه، فيلجأ إلى تحريك رئيس العمل من وراء ستار، ويحاول السيطرة على زملائه بتصيد أخطائهم، ورشوتهم بما قد يخضعهم لسلطانه عن طريق الاعتراف بالجميل، وإذا حاول إيذاء واحد منهم لم

يقم بهذا العمل بنفسه بل دفع الغير ليحقق له ما يريد فليست المكانة التي اكتسبها مما يسعى إليه الكثيرون إذا لم تكن مكانة محببة، إلا أن سعادته كانت في القوة التي يشعر بها في تحريك الغير من وراء ستار، ويصدق على مثل هذه الحالة تعليل أدلر بأن فيها محاولة للتعويض عن الشعور بالنقص.

والطفل في نموه يحاول السيطرة على جسمه وعلى عالمه المادي والاجتماعي لكي يشعر بالقوة، إلا أن هذه العملية لا تتم بسهولة، لأن العالم الذي يحبط به مليء بالقوى التي تعوقه عن بلوغ هدفه، وأهم هذه القوى، قوة الكبار فإذا ما مرت بالطفل خبرة لم تتشربها ذاته، وأدت به إلى القلق، لجأ إلى اللعب وإلى عالم الخيال، فيمثل فيه هذه الخبرة التي تعسر عليه هضمها حتى يسيطر على الموقف، ويمثل الطفل في لعبه الإيهامي أدوار من يمثلون القوة ليشعر بأنه قوي، فيمثل دور العسكري ودور الجندي، ودور اللص، ودور الأب..... الخ.

الحاجة إلى الأمن:

إن الهدف الذي يرمي إلى الحاجات الاجتماعية هو الشعور بالطمأنينة، وعدم إشباع هذه الحاجات يؤدي إلى شعوره بالقلق والتعاسة واحتقار الذات.

الحاجة والدافع والمشبع (الحافز) في الدوافع الاجتماعية:

ذكرنا أن القاعدة في الدوافع الفسيولوجية هي حاجة، فدافع، فمشبع، فهل تنطبق نفس القاعدة على الدوافع الاجتماعية؟ والرد على هذا بالإيجاب ولكن ليس هناك من فائدة عملية ترجى في تحديد دافع اجتماعي لكل حاجة من الحاجات السابقة، إذ نلاحظ أن الحاجات الاجتماعية كلها تدفع إلى حالتين هما الخوف من العقاب الاجتماعي وفقدان الأمن بفقدان العطف وبالشعور بالوحشة وفقدان اعتبار الذات، والخوف وفقدان الأمن من كلاهما من حالات القلق.

والمشبعات الاجتماعية لها نفس وظيفة المشبعات في الحاجات الفسيولوجية تخفيف حالة التوتر.

الدافعية – الانفعالات

تمتلئ حياة الفرد بالانفعالات المختلفة، فمن فرح ونشوة، وضحك وسرور، إلى أحزان وأتراح، وبكاء وضيق، ومن أمن وحب، إلى رهبة وخوف وغضب وما إلى ذلك. وتفيض اللغة بالمصطلحات التي تعبر عن الحالات الوجدانية الانفعالية، وقديما فرق العلماء بين الحالات المعتدلة منها والحالات الحادة، فأطلقوا على الأولى "الحالات الوجدانية" وعلى الثانية "الحالات الانفعالية" والأساس في هذه التفرقة هو اختلاف في الدرجة لا في النوع، فالشعور العام باللذة، والراحة، والسرور، تدخل ضمن الحالات الوجدانية، بينما تدخل السعادة الغامرة والحزن العميق والفزع ضمن الحالات الانفعالية، إلا أنه لا يوجد حد فاصل بين هذه وتلك حتى تقف عنده ونقول إن هذه الحالة وجدانية وتلك الحالة انفعالية، إذ لو حاولنا ترتيب حالات السرور والسعادة المختلفة مثلاً ترتيباً تصاعدياً أو تنازلياً للدرجة لكان هذا الترتيب متدرجاً مستمراً، ولن نجد حالة يمكن أن نقف عندها ونقول إن هذه هي نهاية الوجدانيات وبداية الانفعالات، لذا يطلق علماء النفس حاليا على كل هذه الحالات اسم الانفعالات.

والانفعالات نوعان: سارة وغير سارة، وفيما عدا هذا التقسيم فغالبية المصطلحات إنما تبين الدرجة أو الحدة.

والانفعال حالة توتر في الكائن الحي تصحبها تغيرات فسيولوجية داخلية ومظاهر جسمانية خارجياً وغالبا ما تعتبر عن نوع هذا الانفعال.

نمو الانفعالات وتطورها

كان المعتقد قديما أن الطفل يولد وعنده ثلاث حالات انفعالية غريزة هي الخوف، والغضب، والحب، كما أن ماكدوجال في قائمته للغرائز ربط كل غريزة بانفعال خاص مصاحب لها، ويكاد يكون هناك اتفاق بين علماء النفس حاليا على أن الطفل يولد وليس لديه من الانفعالات إلا استعداد عام للاستثارة أو التهيج في شكل نشاط عام يعبر عنه بالبكاء، ومن هذا الاستعداد العام تتميز الانفعالات المختلفة وتتكامل تبعا لتطور الطفل في النضج العضلي والفسيولوجي والعصبي.

ومن البحوث الهامة في تطور نمو الانفعالات، بحث قلمت به برجز في أحد المستشفيات وحاولت فيه تسجيل التعابير الانفعالية في 60 طفلا تتراوح أعمارهم ما بين يوم وسنتين، وكانت تلاحظهم ملاحظة دقيقة طيلة اليوم، فوجدت أن أول ما يمكن تمييزه في الطفل في المراحل الأولى من النمو هو حالة اضطراب عام أو تهيج عام أو استثارة عامة general excitement وفي حوالي الشهر الثالث من العمر تتميز من هذه الحالة العامة حالتان تعبر إحداهما عن الضيق distress وتعبر الثانية عن السرور delight وفي حوالي الشهر الخامس يمكن تمييز انفعالي الغضب والتقزز، في حين أن الخوف لا يتميز حتى الشهر السابع.

ويؤكد علم النفس الاجتماعي أن الانفعالات ليست مجرد حالات فسيولوجية فقط تتوقف على النضج بل إنها كغيرها من مظاهر السلوك الإنساني تتأثر إلى حد كبير بالثقافة والتعلم، فالمواقف الاجتماعية هي التي تستثير الحالات الانفعالية، وتختلف الثقافات بينها في تحديد المواقف التي تستثير الانفعالات، فقد يغضب الرجل العربي إذا امتدح رجل آخر زوجته، بيد أن الرجل الأمريكي يسر عادة لهذا المديح، ولا يقتصر أثر الثقافة والتعلم على تحديد المواقف التي تستثير الانفعالات فحسب، إنما تؤثر الثقافة أيضا في تحديد طرق التعبير عن هذه الانفعالات، فالاتشاح بالسواد عن الحزن لوفاة عزيز في ثقافتنا، بينما قد يكون ارتداء اللباس الأبيض طريقة للتعبير عن النفس الانفعالي في ثقافة أخرى.

وقد بينت بعض الدراسات الأنثروبولوجية الحديثة أن بعض الثقافات تسود فيها بعض الانفعالات التي قد لا تسود في ثقافة أخرى، إذ تضع الثقافات قيودها لا على طريقة التعبير عن الانفعالي فحسب بل وعلى نوع الانفعال نفسه، فقد وجد مثلا أن جماعة الزوئي الهندية الأمريكية لا تسود بين أفرادها حالات عاطفة الحب الرومانتيكي المتأججة أو الغيرة والحسد.

ويمكننا أن نحدد مظاهر الحالة الانفعالية المستثارة بثلاثة مظاهر:

1. وجود موقف معين يفسر الفرد بشكل خاص تبعا لخبراته.
2. تعبيرات جسمانية خارجية مكتسبة من الثقافة للتعبير عن هذا الانفعال، وهذه قد تكون تعبيرات لغوية أو تغيرات في ملامح الوجه أو حركات جسمانية أو كلها مجتمعه.

أما وقد بينا أثر الثقافة في تحديد المواقف الخارجية التي قد تستثير الانفعالات، فلا بد إذن أن يفسر الموقف تفسيراً خاصاً مستمداً من خبرته، ولابد أن يكون لهذا الموقف معني خاص عنده حتى يستثير الانفعال.

ومما يلاحظ أن الفرد في مراحل نموه وتطوره وتتمركز انفعالاته حول أشخاص أو أشياء مادية أو مبادئ، فالوالدان يثيران فينل انفعالات لا يثيرها غيرهما، ووطننا وعمله يثيران فينا انفعالات لا يثيرها بلد أخر أو علم أخر وبعض المبادئ يكون أثرها علينا أقوى من غيرها، وهكذا.

المظاهر العقلية والفسيولوجية المصاحبة للانفعال:

من البحوث الهامة تستأنس بها معظم كتب علم النفس الحديثة في مناقشتها لموضوع الانفعالات بحث أجراه دولارد في الحرب العالمية الثانية لدراسة الخوف بين الجنود في أثناء القتال، وقد أجري هذا البحث عن طريق الاستفتاء،

وكان للنتائج التي حصل عليها أثر فعال في تعديل برامج تدريب الجند واختيارهم، والرسم التالي يوضح بعض الأعراض التي تبدو على الجنود، كما يبين النسبة المئوية لتكرار الشعور بكل من هذه الأعراض.

69٪ ← خفقان القلب وسرعة النبض

45٪ ← الشعور بالتوتر

44٪ ← الشعور بالهبوط

33٪ ← جفاف الفم والحلق

25٪ ← القشعريرة

22٪ ← عرق راحة اليد

18٪ ← تصبب العرق البارد

17٪ ← فقدان الشهية

17٪ ← شعور بوغز الظهر وجلد الأس

14٪ ← الشعور بالضعف والدوار

14٪ ← الغثيان

6٪ ← طنين في الأذن

6٪ ← التبول اللاإرادي

5٪ ← التبرز اللاإرادي

أقل من 1٪ ← القيء

أقل من 1٪ ← الإغماء

وقد درس كانون التغيرات الفسيولوجية والجسمانية للخوف والغضب، وفي راية هذه التغيرات تكون نمطاً منتظماً وظيفته إعداد الكائن الحي في حالة الخوف مثلا لمجابهة الخطر، فإذا دخل كلب فجأة على قطة تأكل طعاما وهي أمنة، وكانت أهم التغيرات الفسيولوجية والجسمانية التي تعتريها هي: توقف المعدة عن القيام بعملية الهضم، وارتفاع ضغط الدم، وازدياد عدد ضربات القلب، وازدياد إفراز الأدرنالين في الدم ويتحكم الجهاز العصبي السمبثاوي sympathetic في المخ في تنظيم هذه العملية. ووظيفة الأدرنالين هي رفع ضغط الدم وزيادة كمية السكر فيه حتى يتولد النشاط للهجوم والدفاع ولتعويض الجهد المبذول، ويسهل تجلط الدم إذا ما جرح الحيوان، وتقف القطة متحفزة لهجوم الكلب، وتحفزها يكمل الصورة الاستعدادية العامة للموقف، وما ينطبق على الحيوان ينطبق على الحيوان كذلك على الإنسان، ومما يلاحظ أن للجهاز العصبي والمخ أثراً كبيراً في الانفعالات، ولا داعي هنا لأن ندخل بالتفصيل في تشريح المخ ووظيفته، إذ يكفي أن نذكر أن الجهازين السمبثاوس والبارسمبثادي يكونان معا الجهاز العصبي الأوتونوم (antonomic hervous system أي الجهاز المستقل ذاتيا)، وهذا الجهاز ينظم عمليات إفراز الغدد ونشاط عضلات الأحشاء الداخلية، ويذا يتحكم في عمليات الهضم، ودقات القلب، وإفراز العرق وما إلى ذلك من العمليات التي تستمر حتى في أثناء النوم، وإلى القسم السمبثاوي تعزي وظيفة التهدئة (اللهم إلا في حالات تشذ عن هذه القاعدة)، فنبضات القلب مثلا يمكن زيادتها باستثارة الجهاز السمبثاوي ويمكن خفضها باستثارة الباراسمبثاوى.

ومما سبق يمكن تلخيص أهم الأعراض الجسمانية والفسيولوجية للانفعالات والتي يتوصل بها علماء النفس إلى معرفة الحالات الانفعالية وقياسها في الفرد بما يأتي:

1. استجابة الجلد لجهاز الجلفانومتر galvanometrer لقد ثبت أن الانفعالات تسهل مرور التيار الكهربائي في الجسم ويمكن قياس هذا التيار بالجلفانومتر، إذ يمسك الفرد هذا الجهاز الحساس بيده وتكمل الدائرة الكهربية بسلك أخر يمسكه بيده الأخرى، فيتذبذب مؤشر الجهاز مبينا مدى الحالة الانفعالية للفرد، ويمكن استغلال هذا الجهاز في اكتشاف حالات الكذب، إذ يمسك الشخص المراد استجوابه بسلكي الجهاز ويطلب منه أن يقرأ، أو تقرأ عليه قائمة من الكلمات تتضمن الشيء المسروق، أو الذي سرقت منه، فإن كان له ضلع في الحادث تحرك المؤشر بقوة عند قراءة أو سماع هذه الكلمات دالاً على انفعال الشخص.

2. ضغط الدم وتوزيعه: إذ يحدث عادة ارتفاع في ضغط الدم وتغير في توزيعه بين سطح الجسم وداخله، ومن لدينا احمرار الوجه في حالة الخجل وحالة الغضب، وشحوبه في حالة الخوف.

3. سرعة ضربات القلب: ذكرنا فيما سبق أن ضربات القلب تزداد في حالة الانفعال، وهذه ظاهرة عامة خبرتها غالبية الناس.

4. اتساع حدقة العين: مما يلاحظ أن حدقة العين تضيق في حالات الغضب والأم والاضطراب بينما تتسع في حالات الهدوء والسرور.

5. جفاف الحلق والفم: يؤثر الاضطراب الانفعالي في سيل اللعاب، إذ تقل كمية ويجف الفم والحلق في حالات الفزع والغضب الخاصة.

6. حركة المعدة والأمعاء: رأينا في حالة القطة كيف أن معدتها شلت عن الحركة في حالة الخوف، ومن الممكن ملاحظة ذلك بالفحص بالأشعة، كما انه يحدث في حالات كثيرة أن يصاب الفرد من شدة الانفعال بالإسهال أو الإمساك.

7. تغير كيمياء الدم: وتحليل الدم في الحالات الانفعالية يثبت تغيراً كيميائياً، إذ يتغير منسوب السكر، كذا الأدرينالين وغيرها من العناصر.

8. تغير نظام عملية التنفس.

المظاهر الخارجية للانفعال

من المشاكل الهامة في دراسة الانفعالات، ما قد يحدث من اختلاف بين مظهرين من مظاهرها، هما التغير الخارجي الذي يمكن ملاحظته، وشعور الشخص صاحب الانفعال الذي لا يمكن أن يصفه لنا إلا صاحب الحالة الانفعالية، وسبيله إلى ذلك استخدام اللغة، واللغة مهما كانت ثروتها لا تمدنا بالألفاظ والعبارات التي تعبر بدقة عن الحالات الانفعالية، كما أن الفرد قد يحاول إخفاء حالته الانفعالية، أو قد يحاول التهويل في وصفها، وقد وجد أن معامل الارتباط بين المظاهر الخارجية للانفعال والانفعال نفسه معامل منخفض، ومن التجارب التي تثبت ذلك أن استثيرت انفعالات مجموعة من الأطفال، وكان الطفل يوخز بدبوس أو يرفع ثم يترك ليهوي على السرير، أو يحرم من الطعام حتى يجوع، أو يزعج بالأصوات العالية، وما إلى ذلك، وسئلت مجموعتان من الطلبة– الأولى من طلبة الطب وعددها 42 طالبا والأخرى من طلبة علم النفس وعددها 32 طالبا– أن تسمى كل منهما الانفعالات التي لاحظوها على الأطفال من مظاهرها الخارجية، وكان القائم بالتجربة أحيانا يثير انفعالات الأطفال وهم وراء ستار، ثم يرفع هذا الستار ويطلب من الطلبة وصف الانفعال، وأحيانا أخرى كانت تعرض عليهم أفلام سينمائية للأطفال المنفعلين حتى لا يعرف الطلبة طبيعة المثير، وقد فسر 26٪ من طلبة الطب انفعال الطفل نتيجة لهوية على السرير على أنه نتيجة مغص معوي، وفسره 26٪ على أنه نتيجة لإيقاظ الطفل من نومه، و14٪ على أنه يدل على الغضب، و14٪ على أنه يدل على الجوع، إما بقية الأصوات فكانت موزعة بين الألم والخوف أو أن الطفل في ملابس ضيقة الخ .... ومن المعروف أن واطسن كان يعتقد أن عملية فقد السند (إسقاط الطفل) من العمليات التي تستثير انفعالاً موروثاً هو الخوف، ولم تتمكن إلا نسبة أقل من 5٪ من تحديها هذا المثير، ولم تختلف إجابات طلبة علم النفس عن طلبة الطب في تنوعها وعدم دقتها، فقد حدد 42٪ منهم الانفعال الناتج عن فقد السند على انه الغضب، 19٪ على أنه الجوع،

و15٪ على انه الخوف، وتبين هذه التجربة مدى الخطأ الذي قد يقع فيه الفرد بالحكم على طبيعة الانفعال من مظاهره الخارجية.

الانفعالات والدافعية

تعتبر الحالات الانفعالية في حد ذاتها في بعض الأحيان، وحالات الخوف والقلق أحسن مثل على ذلك: فالدافع عن حالة توتر في الكائن الحي تبعث فيه حاجة فيسعى الكائن الحي إلى المشبع لتخفيف حدة توتر الدافع، وحالات الخوف والقلق مثلا حالات انفعالية فيها توتر يتميز بالشعور بعدم الراحة، فيسعي الكائن الحي في هذه الحالات إلى إزالة التوتر لكي يشعر بالراحة، وقد تكون الانفعالات حالات مصاحبة للدافع وللمشبع ولسلوك التأهب المؤدي للوصول إلى المشبع، فالشعور لا يدعو إلى الراحة، وعدم الراحة هنا حالة انفعالية مصاحبة لدافع الجوع، والشعور باللذة أثناء التهام الطعام انفعال مصاحب للنشاط الاستهلاكي، والكائن الحي في سعيه للبحث عن الطعام وفي توقعه لغذاء شهي يشعر بانفعال مصاحب للنشاط الذي يقوم به البحث عن الطعام، فإذا ما اعترضه عائق دون الهدف شعر بالضيق بل بالغضب، فإذا ما تغلب على هذا العائق شعر بالسعادة.

وفيما يلي شرح لبعض الانفعالات التي يمكن اعتبار بعضها دوافع، وبعضها الأخر مصاحبات للدوافع.

الخوف كدافع

الخوف انفعال ودافع يتضمن من حالات التوتر التي تدفع بالخائف إلى الهرب من الموقف الذي أدى إلى استثارة الخوف حتى يزول التوتر ويزول الانفعال، فالشخص الذي لدغته الحية يخشى نابها كما يقول المثل والذي يخاف الظلام يتحاشى الأماكن المظلمة أو البقاء فيها، وهكذا إذا ما اكتسب الكائن الحي انفعال الخوف، أصبح لما يستثير هذا الخوف، أصبح لما يستثير هذا الخوف جاذبية سلبية،

ويحاول الكائن الحي الابتعاد عنه وعدم التعرض له، وقد يكون الخوف حاداً فيصبح خوفاً مرضياً، والمخاوف المرضية متنوعة، منها الخوف من الأماكن العالية والأماكن المغلقة والأماكن المتسعة، والخوف من التلوث وما إلى ذلك............ وتؤثر هذه المخاوف على سلوك الفرد وتصبح دوافع قوية يؤثر في حياته كلها.

القلق كدافع

ويختلف القلق عن الخوف في أن للخوف سببا معروفا ومصادر محددة يمكن معرفتها، فالذي يخاف الثعابين عنده سبب معقول لخوفه، ويمكن التنبؤ بهذا الخوف، أما في حالة القلق فهناك خوف ولكن لسبب مجهول بل قد لا يوجد ثمة سبب على الإطلاق.

وقد اختلفت الآراء في تعديل أسباب القلق، فمدرسة التحليل النفسي الفرويدية تربط بين القلق وخبرات الطفولة وخاصة عقدة الخصى castration complex (عقدة الخوف من فقدان العضو التناسلي) والشعور بالذنب الذي يحيط بالرغبات الجنسية، ويعزوه رانك إلى عقدة الميلاد، إذ في رأيه أن عملية الولادة عملية قاسية بالنسبة للطفل وفيها ينفصل الطفل عن أمه ويترك عالما كله أمن وطمأنينة ويدخل عالماً مليئاً بالضجة والضوضاء، فتوضع بذور القلق أثناء عملية الولادة، والاتجاه التحليلي الجديد يرجع أسباب القلق إلى خبرات الطفولة في علاقة الطفل الاجتماعية بوالديه حين كان الطفل معتمداً كل الاعتماد على الكبار في سد حاجاته، وتعرض الطفل للحرمان والإهمال وفقدان الحب وغيرها من العوامل التي تستثير الشعور بفقدان الآمن الذي يخافه الطفل، والقلق هو الخوف من فقدان الآمن.

ويتعرض الطفل في مراحل نموه إلى كثير من المواقف والخبرات التي تستثير فيه الخوف، وتغرس فيه بذور القلق، التي تفرض عليه بحكم ضعفه وحاجته للغير تشعره بهذا الضعف وهذه الحاجة، والنتيجة الحتمية هي شعوره بهذه القيود،

وشعوره بأنه ليس حرا في نفسه، وقد يكون هذا الشعور أكثر مما تحتمله ذاته فينمو الطفل مهددا بالعقاب الذي قد تفرضه على هذه القيود إذا خرج عليها، والخوف من العقاب يستثير القلق الذي أصبح دافعا لتحاشى هذا العقاب، ويكون العقاب في الخروج على التقاليد الجماعة وعرفها، وقد يكون في الشعور بالعزلة، أو فقدان المال أو المركز أو فقدان الصحة، وكل هذه الأمور خليقة بأن تستثير القلق كدافع، والتوتر الناجم يدفع الفرد إلى أزالته بأن يكون سلوكه في حدود تجنبه العقاب، والدين بإنذاره بالعقاب يعد من العوامل التي تستثير القلق فقد قامت الأديان كلها على التهديد والوعيد وتحكيم سلطة عليا ترقب الفرد في تصرفاته، فإن نجا الإنسان من عقاب المجتمع، فلن ينجو من عقاب هذه السلطة العليا وهذا وجدة مدعاة لاستثارة القلق، وكل موقف يستغل فيه التهديد بالعقاب، يكون الدافع الحقيقي للتصرف فيه هو القلق.

والقلق الزائد عن الحد مضر بصحة الفرد العقلية ومضعف لقدرته على التكيف تكيفاً سليماً.

الغضب كانفعال مصاحب للدوافع

ذكرنا أن الفرد قد يعترضه عائق في سبيل تحقيق هدفه الذي يشبع دوافعه، وتفسر المواقف التي تستثير هذا الانفعال على أنها عقبات تحول بين الغرد وتحقيق أهدافه، ويؤدي الغضب إلى الهجوم هجوماً مباشر على العائق لإزالته، وهكذا يبدأ هذا الانفعال كانفعال مصاحب للدوافع إلا أنه إذا استثير أصبح دافعا في حد ذاته وتصحبه حالة من التوتر تتوقف إزالتها المثير لها.

الغيرة والحسد

ويتميز الحسد عن الغيرة بأنه الرغبة في امتلاك ما تملكه الغير أو الحسد بامتيازات تماثل ما يتميع به الغير، وقد يصحبه تمن بزوال نعمة هذا الغير، أما

الغيرة فهي شعور باغتصاب فرد أخر حقا لك، فتعاسة الفتاه في أن زميلة لها تزوجت وحظيت بزوج دونها إنما هي حسد، أما إذا كانت تعاستها في أن زميلتها قد اختطفت الزوج منها فهذه غيرة، والحسد والغيرة يتشابهان من الناحية الانفعالية فالشخص الحسود أو الغيور في سلوكه تنافس مع شخص أخر، وهذا التنافس يؤدي إلى الحقد أو الغضب أو الشعور بالتعاسة والرثاء للنفس أو كلها مجتمعه، وأهم الاختلافات بين الحسد والغيرة تكون في نوع المنافسة، فنحن دائما نقارن أنفسنا بالغير، ونود أن نكون كمن هم أحسن منا حالاً، وقد يكون هذا مستحيلا لا فتقارن إلى الإمكانيات التي أهلت الغير للنجاح كالمجال أو الشباب أو التحرر من قيود التزمت أو سهولة التفاعل مع الناس مع الناس، وهنا تصبح المنافسة غير متكافئة، فيحاول الحسود لعجزه الحط من هذه المؤهلات وهو كرارة نفسه يقتله الحقد، والحسد فينعت الجمال بالخلاعة، والشباب بالطيش، والتحرر بالانحلالية، والقدرة علي التفاعل مع الناس بالتهريج، ويا حبذا هؤلاء من غلبهم، وتحول حسدهم إلى إعجاب، إذ ليس لدي علم النفس خير من ذلك كعلاج لهم، والتنافس الحسدي قد لا يتضمن أكثر من فردين، أما تنافس الغيرة فقد يتضمن ثلاثة، وترجع الغيرة إلى الخوف من فقدان الحب واستحواذ فرد ثالث عليه، كغيره الزوج حشية فقدان زوجته، والأصل في ذلك عدم الثقة بالنفس وفقدان الأمن.

أثر الانفعالات في التكيف

يحدد المجتمع المواقف التي تستثير الانفعالات كما يحدد الطريقة التي يعبر بها الفرد، وكثيراً ما تؤدي بعض المواقف إلى استثارة انفعال يعجز الفرد عن التعبير بطريقة يرضي عنها، فيضطر إلى يكبح جماح هذا الانفعال مما قد يؤدي إلى التأثير في صحته العقلية، فمن الخبرات المعهودة في التفاعل الاجتماعي بين الطفل ووالديه أن يستثير الوالدان غضب الطفل عليهما وربما كراهيته لهما، ولما كان المجتمع لا يسمح للطفل بالتعبير عن مثل الانفعالات بل يتطلب منه كبته، فان هذا يؤثر في مدى تكيف الطفل مع نفسه ومع غيره.

والعلاج النفسي يدور حول تهيئة الفرصة لأن دون خوف من نقد المجتمع، فقد يهيئ المعالج النفساني من الدمى ما يمثل الأب والأم ويستثير الطفل على أن يصب جاء غضبه ضد هذه الدمى، فيؤدي هذا إلى الشعور بالراحة والقدرة على التفاعل الاجتماعي تفاعلاً سليماً كانت هذه الانفعالات المكبوتة تحول بين الطفل وبينه، ويتفق العلاج النفسي للكبار مع العلاج النفسي للصغار في مبدأ تهيئة الفرصة لتفريغ الانفعالات وأن اختلفت الوسيلة، وسنتعرض لذلك في كلامنا عن طرق العلاج النفساني فيما بعد، والانفعالات المعتدلة سواء أصاحبت السلوك أم كانت لها طاقتها الدافعية الخاصة لا ضرر منها..

.. إنما يتوقف الضرر على مدى حدة الانفعال، إذ ثبت بالتجربة إن الانفعال العنيف يقلل من كفاءة الفرد وقدرته على التصرف في المواقف المختلفة.

الدافعية ـ الذات والحاجة إلى تأكيده

بينا فيما سبق أن الدوافع تقوم على أساس حفظ التوازن بين الكائن الحي وبيئته الداخلية والخارجية، ومبدأ التوازن كما ذكرنا، مشتق من علم وظائف الأعضاء، إذ ثبت أن الجسم يحاول بحالة عضوية ثابتة متزنة فإذا تغير هذا الثبات والاتزان وحاول الجسم استعادته، فمثلا إذ ادخل الجسم ميكروب مضر تكاتفت الوظائف المختلفة للأعضاء على محاربة هذا الميكروب، حتى يصبح الجسم سليما معافى، وإذا اختل توازن الجسم، بالحاجة إلى الطعام، سعي الكائن الحي إلى الحصول على ما يمسك رمقه ويعيد توازنه، وهكذا........... فهل معنى هذا أن الهدف الأسمى لعمليات التكيف، وإشباع الدوافع المختلفة، والمحافظة على التوازن الداخلي والخارجي هو على الحياة والبقاء؟

لا شك أن الإبقاء على الحياة دافع قوي، إلا أننا نلاحظ بين الناس من يحول الانتحار وتحطيم هذه الحياة التي ينبغي المحافظة عليها، ومن الناس من يدمن تعاطي المخدرات والمشروبات الروحية وغيرها بما فيها من إضرار بهذه الحياة،

فهل هناك حاجة أقوى من الحاجة يمكننا في ضوئها أن نفسر كل أناع السلوك، الضار منها والنافع للفرد، ويمكننا في ضوئها أن نفسر اختلاف الناس في مختلف الثقافات فيما يهدفون إليه؟.

يرى سنج وكومب snygg and combs أن هناك حاجة واحدة......... هي الحاجة إلى تأكيد الذات وصيانتها، وهذه الحجة تفسر لنا لماذا ينتحر بعض الأفراد مثلا، إذ قد يكون الانتحار وسيلة يؤكد بها الفرد ذاته بمحو العار عنها من وجهة نظره الخاصة، وفي رأيهما أن ما عدا ذلك من الحاجات مشتق من هذه الحاجات الوحيدة ويهدف إلى إشباعها، وفي رأيها كذلك أن قصر الدوافع على هذه الحاجة يفسر لنا اختلاف الناس في أهدافهم، هذا الاختلاف الذي أدى إلى عدم اتفاق العلماء فيما بينهم على عدد هذه الحاجات، إذ كلما تنوعت هذه الحاجات، إذ كلما تنوعت هذه الأهداف ظنوا أن ذلك يرجع إلى تنوع في الحاجات، والحق إن هذه الأهداف ما هي إلا مظاهر مختلفة لإشباع حاجة واحدة. هي الحاجة إلى تأكيد الذات.

كيف تشبع هذه الحاجة

1. **إشباعها جسمانياً:** مع بعض الناس يلجئون إلى الانتحار لتأكيد الذات ألا أن الإبقاء على الذات وحياة أمر جوهري بالنسبة لغالبية الناس، والحاجات الفسيولوجية هي السبيل إلى إشباع الحاجة إلى تأكيد الذات من الناحية الجسمانية، ومعنى ذلك أن هذه الحاجات إنما تعمل في خدمة تلك الحاجة الواحدة.
2. **إشباعها نفسياً:** ليس إشباع الحاجة الجسمانية والمحافظة على الذات الجسمية في حد ذاتها، إنما هي وسيلة لإشباع الحاجة الأساسية، ومشكلة المشاكل لغالبية الناس في أي ثقافة متحضرة، ليست الحاجات الجسمانية، إنما هي مشكلة إشباع الحاجات الاجتماعية النفسية التي تيسرها الحاجة إلى تأكيد

الذات في خدمتها أيضا ولنفس الهدف، فالحاجة إلى الانتماء، وإلى القوة، والسيطرة، والأمن، والتقدير، والمركز، وما إلى ذلك كلها حاجات تشبع الحاجة.

وظيفة الأهداف في إشباع لحاجة إلى تأكيد الذات

قد لا يكون للطفل الحديث الولادة من هدف، سوى هدف عام غير متميز، وبمرور الوقت يمر الطفل في مجال حياته من الأشخاص، والأشياء، والأصوات، وما إلى ذلك ما يصاحب إشباع حاجاته، ويتوقف ما يميزه الفرد في مجال حياته من أهداف على نوع خبرته، لما كان من المستحيل أن تتماثل الخبرات في طفلين فلابد إذن من الاختلاف في أهدافها، وإذا بدا بعض التشابه الظاهري في أهدافها، فقد يعود هذا إلى خبرات مشتركة بينهما، فالطفل الذي ينمو في أسرته يعتنق عادة أهدافها لأنها أهداف القائمين على إشباع حاجاته، وهم مثله الأعلى الذي يحتذ به، ويعتنق دين والديه ويؤمن به، كما يقتبس كثيراً من عاداتهما وتقاليدهما .... وهكذا، ويتوقف استمرار هذه الأهداف في مجال حياة الفرد أو زلزالها، على مدى ما تؤديه من وظيفة في إشباع حاجته، وتزداد قوة الهدف وتميزه في مجال حياة الفرد تبعا لذلك، فمن النساء يبحثن دائما عن لون معين من الملابس التي يرتديها، ويسيطر هذا الهدف عليهن كلما فكرن في ابتياع الجديد منها لاعتقادهن بأن هذا اللون يضفي عليهن جمالاً، فيصبح هذا هدفا ذا جاذبية إيجابية في مجال حياتهن، مكونا جزءا من ذاتهن، إما الأهداف الجاذبية السلبية، فإنها تتميز في مجال حياة الفرد على أنها مما يجب يتجنبه ويبتعد عنه لأنها مهددة للذات ولكيانها.

طرق إشباع الحاجة إلى التأكيد الذات ووظيفتها

وكما يميز الطفل في مراحل نموه الأهداف التي يسعي إليها والتي تشبع حاجته، فأنها يميز كذلك الطرق التي تساعده على تحقيق هذه الأهداف، وللطرق وظيفة الأهداف في أنها تشبع هذه الحاجة، ويختلف الناس فيما بينهم في السبل

التي يتبعونها لتحقيق أهدافهم، فمنهم من يتوسل بالحيلة والملق، ومنهم من يلجأ إلى العنف والقوة، وتوصف الطرق بما تدل عليه الأهداف التي تتضمنها هذه الطرق، فالقراءة مثلاً وشرب الخمر والذهاب إلى السينما من الطرق الهروبية التي قد يلجأ إليها البعض للهروب من أنفسهم ولشعورهم بعدم الكفاية، والذين يستعملون هذه الطرق يهدفون إلى الحصول على نوع معين من الكتب ونوع معين من الخمر ومشاهدة نوع معين من الأفلام، وعلى هذا تسمى الطرق باسم النوع الذي يهدف إليه الفرد.

وتتميز هذه الطرق في مجال حياة الفرد في مجال الفرد بنفس العلمية التي تتميز بها أهدافه والتي سبق إن ذكرناها، وهي دائما نتيجة لسعي الفرد وراء إشباع حاجته، فالطفل الذي يريد الانتقام من شخص أذاه قد يلجأ إلى الهجوم البدني عليه، فإذا ما تبين إن هذا طريق لا يؤدي إلى قوة الشخص أو لانتقاد المجتمع لمثل هذه الوسيلة، قد يلجأ إلى السباب واستخدام الألفاظ النابية، فإذا فشل هذا السبيل كذلك، فقد يجد الإشاعات والغيبة وسيلة أجدى وأحسن لبلوغ الهدف، أو لعله يكتشف أنه قادر على استغلال الغير لتحقيق رغبته بينما هو قابع أمن وراء الستار، ويميل الفرد إلى تكرار الطرق التي تؤدي إلى النجاح، فتثبت معه، ويألف استخدامها ولا يتجه إلى استخدام غيرها، وتصبح جاذبيتها له إيجابية، بينما تصبح الطرق التي أدت إلى الفشل ذات جاذبية سلبية وينصرف عن استخدامها، ويمكن تقسيم الطرق التي يستغلها الفرد لبلوغ أهدافه وتأكيد ذاته إلى أربعة أقسام.

أ. تأكيد الذات بالسيطرة على التغير.

ب. تأكيد الذات بالسيطرة على الأشياء.

ج. تأكيد الذات بالدخول في كتف شخصية قوية أو الانتماء إلى جماعة قوية.

د. تأكيد الذات بإدخال نوع من التغير في الحالة الجسمانية.

أ. تأكيد الذات بالسيطرة على الناس:

والطرق البائية للسيطرة على الغير معروفة وأبسطها استعمال القوة البدنية، ولما كان المجتمع لا يشجع مثل هذه البدائية خاصة بين المتعلمين والمهذبين، فقد حل محلها بين الطبقات التقاضي، واستغلال المركز، وادعاء الكبرياء والتعالي، وما إلى ذلك، إلا أن السبيل البدائي لا زال ملجأ يفر إليه إذا ما تعذرت عليه السبل الأخرى، فحتى الدول لا زالت تلجأ إلى الحروب إذا فشلت الدبلوماسية في حل المشاكل المعلقة بينها، وهذا سبيل غير محمود، عواقبه الاجتماعية وخيمة، فالمغلوب على أمره يتحول إلى من هم أضعف منه ليصب عليهم جام غضبه، والشخص المستضعف بين إخوانه كثير ما يتحول إلى زوجته فيذيقها الأمرين ليظهر سيطرته ويشعر بمدى قوته.

وهناك من الطرق ما يحل محل استغلال القوة البدنية في عقاب الغير وإيلامهم فمن الحالات المألوفة في العيادات السيكولوجية حالات التبول والتبرز اللاإرادي التي تكشف عن رغبة الأطفال في عقاب الوالدين وإيلامهم، وتسود الرمزية المقنعة بين الكبار كالإشاعات والغيبة والنميمة، والتجريح، وما إلى ذلك، وقد يوجه إليك صديقك أو أحد معارفك النصح، ويبدو وكأنه يريد لك الخير، إلا أن هذا لا يخدع الخبير النفساني الذي يستشف من وراء هذا النصح سم الناصح وحقده ورغبته في إيلامك وإيذائك، محققا غرضه في قالب يبدو محموداً.

ب. تأكيد الذات بالسيطرة على الأشياء:

وتبين المدينة الحديثة مدى سيطرة الإنسان على عالمه المادي، فقد اجتاز القفار، وعبر المحيطات، وأقام القناطر والسدود وسير الآلة، وبني وعمر، وفي عمليتي الهدم والبناء شعور بالسيطرة على الأشياء فالطفل يجد لذة في تحطيم لعبه وهو في ذلك يشعر بالسيطرة والقوة، كما يجد لذة في بناء بيت من مكعبات الخشب أو من الرمل وفي كل أولئك تأكيد لذاته.

ج. تأكيد الذات بالانضواء في كنف شخصية قوية أو جماعة قوية:

وقد سبق أن فسرنا هذه الظاهرة بالحاجة إلي الانتماء ويرى "سنج وكومب" أنه من الخطأ اعتبار حاجة مستقلة عن الحاجة إلى تأكيد الذات، إذا لم تهدف الإنمائية إلى تأكيد الذات لكان الانتماء إلى أي فرد أو أي جماعة كافيا لإشباعها، ولكن الملاحظ أن الفرد يحاول دائما يحاول دائما الانتماء إلى شخصية أو جماعة ذات كيان قوي ومركز ممتاز، وبذا يكتسب من هذه الشخصية أو من هذه الجماعة وتزيد من تأكيد ذاته.

تأكيد الذات بإدخال نوع من التغير في حالة الجسم:

يحاول بعض الناس الهرب من الواقع الذي يهدد الذات وذلك بشرب الخمر، وتعاطي المخدرات، وهذه تساعد الفرد على أن يخلق لنفسه عالما يسبح فيه بخياله ويحقق فيه آماله المحطمة، مما يساعده على تأكيد ذاته، كما أن سبل اللهو المختلفة وارتياد معانيها مما يستثير في الفرد طاقة يشعر معها بقوته، ولكن ربما أصبح هذا فيما بعد هدفاً مقصوداً لذاته عند كثير من الناس، فتراهم يقضون معظم أوقاتهم في اللهو، وتدخل المقامرة ضمن هذا النوع، فتوقع الكسب أو الخسارة مما يساعد على استثارة تجعله ينسى مشاكله وشعوره بالنقص وعدم الكفاية، كما يشعر فيها بالقوة والفاعلية.

ما هي الذات

ما هي هذه الذات أو النفس SELF التي يسعى الفرد إلى تأكيدها والمحافظة عليها؟

نسمع في اللغة الدارجة الناس يقولون: "فلان حاطط نفسه في السما" و"فلان بيموت نفسه علشان أولاده" و "فلان نفسه عزيزة" وهكذا فما هي هذه النفس؟

يقصد بالذات (النفس) كل المظاهر التي تدخل في مضمون الضمير "أنا" وهذه الذات هي الحقيقة الوحيدة التي يعرفها الفرد، وهي تتضمن جسم الفرد الذي لا يكون إلا جزءاً منها، لأنها قابلة للامتداد لتتضمن كل ما يدخل في مجال حياة الفرد، فالبيت الذي يسكن فيه وكل ما يمتلك جزء من ذاته، يدافع عنه ويحافظ عليه، وزوجته وأولاده وأسرته وأصدقاؤه يكونون جزءاً من ذاته، فيغار عليهم، ويفرح لفرحهم ويحزن لأحزانهم، وآراؤه ومعتقداته وما إلى ذلك، تكون جزءاً من ذاته، فليست الذات قاصرة على الجسم ولكنها تتضمن الماديات والمعنويات، كما تتضمن الأفراد والآراء والمعتقدات، بل وكل ما يميت إلى الفرد بصلة في مجال حياته، وقد ذكرنا حينما تحدثنا عن نظرية المجال لليفين LEWIN أن مجال حياة الفرد يتكون من الفرد وبيئته النفسية، فعناصر هذا المجال التي تتصل اتصالاً مباشراً بالفرد كخبرات مميزة له تكون ذات هذا الفرد، والجسم وإن كان مركزا لهذه الذات إلا أنه لا يكون إلا جزءا منها، ومن المحاولات التي عملت لتحديد مكان الذات محاولة هوروويتز HOROWITZ

إذا سأل فتاة عمرها ثلاث سنوات عن ذاتها، فدار بينهما هذا الحوار:

– من أنت؟

جون

– من هي جون؟

أنا

– هل هذه هي جون؟ (مشيراً إلى السرير مرة، وإلى عدة أشياء أخرى في الحجرة مرة ثانية، ثم إلى أجزاء من جسمها)

– فالشبشب؟ لا. –الرجل؟ لا. – الجسم؟ – نعم – الرقبة؟ لا.

وهكذا، وقد كانت إجابات تدل على أنها تعبر الرأس والرقبة والأطراف أجزاء منها وليست هي، ويبدو أنها كانت تحدد ذاتها في البطن وأسفل الصدر.

كرر هورويتز هذه التجربة مع عدة أطفال آخرين فاختلفت إجابتهم بتحديد الذات في أجزاء محتفلة من الجسم، وأدت ملاحظاته مع الأطفال إلى أن يعد استفتاء أعطاه لخمسة وأربعين طالبا وطالبة في الجامعة، وكان ضمن أسئلة هذا الاستفتاء هذا السؤال "إذا كان عليك أن تحدد مكانا لنفسك في نقطة خارج أو داخل جسمك حتى أن تشير إلى هذه النقطة وتقول "أنا" فأين تكون هذه النقطة؟ "وقد أجاب من العدد على السؤال 32 طالبا وطالبة، وأعطي بعضهم أكثر من مكان واحد توجد فيه نفسه، واليك بيانات بأهم الإجابات والعدد التكراري لها:

الرأس	9
كل من العين والمخ	6
كل من الرجل واليد	4
كل من الأعضاء التناسلية والصدر	3
الكتفين	2

وكانت هناك إجابات أخرى صعب تبويبها.

وقد انتقد هذا البحث لأنه اعتبر الذات وحدة مادية تحتل فراغا يمكن تحديده، كما أن الطفل لا يولد بذلت مكتملة تستمر من الميلاد حتى الوفاة إذ أن الذات لا تتكون إلا نتيجة للتفاعل الاجتماعي، فالذات عبارة عن من الاستجابات أو ردود الأفعال لها وظيفة تنظيمية، إذ تنظم غيرها من الاستجابات أو ردود الأفعال في الكائن الحي نفسه، وهذا يعني أن سلوك الطفل في بداية الأمر توجهه وتسيطر عليه استجابات الآخرين.

وبمرور الوقت يمتص الطفل هذه الاستجابات ويحكمها في سلوكه حتى يسيطر على هذا السلوك بنفسه.

كيف تتكون الذات

يولد الطفل في عالم مليء بالضجيج والضوضاء، وليس لديه أي فكرة عن نفسه، فجسمه والعالم الخارجي، يكونان وحدة واحدة لا يستطيع الطفل أن يفرق بينهما، وتستمر فكرة الطفل عن نفسه طيلة السنوات الخمس الأولى من حياته غامضة لا تتضح ولا تتبلور حتى تنفصل ذاته تماما عن العالم الخارجي ويتمكن من رؤية نفسه كما يراها الغير، ومن الأدلة على عدم تبلور ذات الطفل في سنيه الأولى ما يأتي:

1. يلاحظ أن الطفل في السنة الأولى من حياته لا يفرق بين ما هو جزء من جسمه وما هو مادي في بيئته، فإذا وضعت في يده قطعة من الحجر جذبها إلى فمه، وكذلك إذا وضعت يده على أذنه حاول جذبها ليضعها في فمه، لا فرق في ذلك بينها وبين قطعة الطوب التي ليست جزءا منه.
2. وفي السنة الثانية وحتى في خلال السنة الثالثة، يعزو الطفل الصفات البشرية إلى الجماد، فإذا ضربنا المادة فإنها ستتألم كما يتألم هو، وإذا قذفنا بدمية إلى الأرض فإن الدماء ستسيل منها وكأنها بشر.
3. ويستمر الطفل خلال السنوات الخمس الأولى وهو يخلط في استعمال الضمائر، فيخلط في استعمال هو هي وأنت وأنت، فقد يخاطب الفتاه بضمير المذكر، ويتكلم عن نفسه، بضمير المؤنث....... وهكذا.

وتتكون الذات بالتفاعل الاجتماعي، ويرجع الفضل إلى جورج ميد george mead في إخراج نظرية عن تكوين الذات محورها الذات التفاعل، ويعتقد البعض أن أول مرحلة من مراحل النمو تكوين الذات، هي انفصال الجسم عن العالم الخارجي،

ويعزو البورت بداية الذات وانفصال الجسم عن العالم الخارجي، إلى الإحساسات المفصلية التي تؤدي إلى انتصاب القامة وتعلم الجلوس والوقت، ويخالفه "ميد" في ذلك إذ يرى أن شعور الطفل بجسمه إنما يأتي عن طريق استجابات الآخرين ومعاملتهم للطفل وكلماتهم واتجاهاتهم النفسية نحو هذا الطفل، فيمتص الطفل هذه الاستجابات ونوع المعاملة التي يعامله بها غيره، ويساعد امتصاص هذه الاستجابات على ربط الإحساسات الجسمانية المختلفة، وسماع الطفل لصوته، وما إلى ذلك بعضها ببعض فيعرف الطفل نفسه بطريق غير مباشر، عن طريق الآخرين الذين يتفاعل معهم، ولن يتمكن الطفل من معرفة جسمه إلا إذا بدأ في تمثيل أدوار الآخرين ممن يتفاعل معهم، أي معرفة أدوار الآخرين بالنسبة له كدور الأم وعلاقتها به ودور الأب والإخوة، وما إلى ذلك، فعملية التفاعل الاجتماعي تسبق عملية شعور الطفل لا لجزء الجسمي من ذاته، وتحدد الأسرة للطفل اسما عند ميلاده، وتحدد له دوره تبعا لجنسه في حدود الدور الذي تحدده له الثقافة، فيطلق على الولد الذكر اسم مذكر، ويلبس ملابس الذكور ويدلل بصفاتهم، كذلك الحال بالنسبة للبنت فأسمها مؤنث، وترتدي ملابس الإناث، وتدلل بصفات الإناث ، وهكذا........ كذلك تحدد الأسرة مركزه فيعامل الطفل المرغوب فيه عن تلك التي يعمل بها الطفل الذي لا يرغب فيه، فالدور، والمركز، والتسمية، والملابس كلها عوامل اجتماعية تلعب دورها في تكوين الذات، ومن العمليات النفسية الاجتماعية الديناميكية التي تساعد على تكوين الذات ما يأتي:

1. الامتصاص "introgection" إذ يمتص الطفل من المجتمع الخارجي وخاصة من الأفراد الذين يتفاعل معهم تفاعلاً مباشراً– كالأب والأم والأخوة– نوع المعاملة بها هؤلاء وموقفهم من ردود أفعاله، فإذا قلنا إن الطفل قد امتص أمه، فإنما نقصد أنه امتص موقفها من أفعاله، وأصبح هذا الموقف مرتبطا بموقفه نحوها، ففي عملية الامتصاص ربط لأفعال الآخرين بأفعالنا نحن، فنسلك نحو أنفسنا كما يسلك الآخرون نحونا، لذا يقول كولي cooley "إن المجتمع مراه يرى الفرد نفسه" فالطفل المكروه يعامله الكبار معاملة تنم عن

هذه الكراهية فيمتص الطفل هذه المعاملة، ويصبح موقفه من نفسه مماثلاً لموقف الآخرين منه، وهو كراهية النفس أو الذات، والطفل المدلل، يعامله الكبار معاملة تتسم بما يمنحونه فيها من امتيازات كثيرة، فيمتص الطفل هذه المعماة، فيصبح موقفه من موقف المحب لذاته المدلل لها.

2. التوقع"expectancy" ويقصد بذلك أن الطفل مع الآخرين السلوك الذي يتوقعونه منه، كما انه يتوقف ردود أفعالهم نحوه، فإذا قرأت على رجل السلام فإنك تتوقع ردا معين، ولعلك قرأت عليه السلام لأنه توقع منك ذلك.

ويرى ميد أن في نموها وتطورها تمر بمراحل ثلاث هي:

1) **الأدوار الخاصة role taking**: وفيه يلاحظ الطفل أدوار الآخرين في معاملتهم فيمتصها ويقوم بتمثيلها والتمرن عليها في داخله، فهو يجرب أدوار هؤلاء وأولئك كما يجرب أدوار الجماد والحيوان، وكل ما يدخل في نطاق خبرته، إلى بعض بصلة، ويقوم بتجربة كل دور على حدة الموقف الواحد، وهذا يمثل بدء تحوله إلى كائن إجماعي.

2) **الأدوار العامة "general roles"**: ويتمكن الطفل بالتدرج من لعب أدوار الآخرين جميعها في الموقف الواحد، ومن تنظيم هذه الأدوار في شكل عام متماسك متكامل، ومن تحديد سلوكه ودوره تبعا لهذه الأدوار التي تكاملت وانتظمت في شكل عام، ويمكننا أن نمثل لذلك بلاعب كرة القدم في فريقه المكون من أحد عشر لاعبا وقد يكون دور هذا اللاعب في الفريق ظهيرا، إلا أن دور كل لاعب آخر يتمثل في ذهنه وكأنه يلعبه، فإذا جاءت إليه الكرة، فإنه تصرفه فيها لن يكون تبعا أدوار كظهير فحسب، وإنما يتصرف فيها تبعا لما يتوقعه الآخرون، وكما يتوقع تبعا لأدوارهم........ إذ يجب أن تكون أدوارهم عنده منتظمة متداخلة وإلا عجز عن أداء دوره في الفريق، فسلوك الفرد– لذلك– في أي موقف التي تتضمن غيره من الناس، يتوقف على مدى إدراكه لأدوار

هؤلاء الأفراد، وعلى تحديد لدوره بالنسبة لأدوارهم التي تنظم عنده فيما يسمى بالدور العام.

ويجب أن نلاحظ أن "الأدوار العامة" مفهوم من المفاهيم يشتقه الفرد من خبرته ويمثل وجهة نظر الآخرين واتجاهاتهم وميولهم، ومن المألوف لدينا في تصرفاتنا، أن نفكر فيما سيقوله الناس لو فعلنا كذا، وما سيظنون، وما سيشعرون به...... الخ.

وقولنا "الناس" هنا لا يقصد بها أناس معينون بالذات، ولكنها تمثل المعايير والميول والاتجاهات وغيره مما امتصه الفرد عن طريق لعبه للأدوار الخاصة، التي تداخلت وأصبحت أدوار عامة.

ومن هذا يمكننا إن تتبين أن المعايير الخلفية، معايير يتعلمها الفرد من ثقافتنا ومن الجماعة التي ينتمي إليها، كما تتبين لنا ضرورة اختلاف هذه المعايير من جماعة إلى جماعة ومن ثقافة إلى ثقافة، ومن فرد إلى فرد، تبعا لاختلاف الخبرات التي تؤدي إلى اختلاف الأدوار العامة، وبالتالي اختلاف المعايير الخلقية.

3) **الذات المفردة "I" والذات الاجتماعية "me"** وتلعب اللغة دوراً هاماً في الشعور بالذات ونموها ويرى "ميد" أن ما يهم الطفل مما يتفوه به الكبار هو ما يمس ذاته ويتعلق بها، يقتبس الطفل هذه التعبيرات ويقلدها ويمتصها وتصبح جزءاً من هذه الذات، فهو يسمع اسمه ينادي مرات ومرات مصحوبا بتغيرات وأوجه نشاط تعطي معنى لهذا الاسم........ "يا محمد أنت ظريف" أو "أنت جميل"، "أنت تقدر على كذا" و"أنت لا تقدر على كذا" و "اعمل كذا، ولا تعمل كذا"........ وما إلى ذلك فيمتص الطفل كل ذلك، ويستمد لنفسه ما يتذكر منه، ويستعمل في بداية الأمر كلمات ثم مجموعة منها، وأخيراً جملاً مفيدة بسيطة، والطفل إثناء اكتسابه للغة يتشرب معايير قومه وقيمهم فتتكون لديه أدوار جديدة، تتدخل في سلوكه وتساهم في توجيهه، ومن عوامل

تكوين هذه الأدوار المناقشات التي تدور في ذهن الطفل، ويكون هو محورها.... وتدور بينه وبين نفسه، كما يتعلم كيف يعزو الدوافع إلى سلوكه ويتعلم كيف يهتم بسلوك الآخرين نحوه، وبالتدرج يتعلم يفكر في نفسه كفرد له وجهات نظر خاصة، وأهداف، ودوافع تتمشي ووجهة نظره عن نفسه، ومع وجهة نظر الآخرين عنه.

واليك مثل عن نوع المناقشة التي تدور في ذهن الفرد: نفرض أن تلميذا دخل مكتبة مدرسة وأراد سرقة تدور بينه وبين نفسه هذه المناقشة:

المظهر الأول

المظهر الثاني

يمكنني أن اخذ هذا الكتاب وان أضيفه إلى مجموعة كتبي وهذه السرقة

وماذا في ذلك؟ كل إنسان يسرق إذا أذا أتيحت له الفرصة لكن ليس هذا بحقيقي

يمكني أن أخرج به الآن ولا يراني أحد لن يمسكني أحد.

حقا أن المناقشة الداخلية لا تدور كذلك في شكل جمل معينة أو كلمات، ولكنها تدور في شكل عمليات عقلية سريعة، مصحوبة بانفعالات وصور سمعية وبصرية وغيرها، ويتم تفكيرنا عادة بهذا الشكل إذا ما جابهتنا مشكلة، ميز ميد هذين المظهرين في الذات، وقد أطلق على المظهر الأول اسم الذات المفردة "I" وعلى المظهر الثاني "me" والمظهر الأول في نظريته يمثل الدوافع الطليقة بينما يمثل الثاني معايير الثقافة التي امتصها الفرد وتتحكم فيها الأدوار العامة، والطفل في استجاباته إنما يكون مدفوعا بهذه الدوافع الطليقة، لا تقده معايير مجتمعه... فهو يتبول ويتبرز أني شاء، ومتى شاء، ويحطم، ويتفوه بالألفاظ المختلفة كيف شاء، إذ ليست لديه هذه القدرة الممتصة من المجتمع والتي تتحكم في سلوكه.

ويجب أن نلاحظ من هاتين العمليتين، عملية الذات المفردة، والذات الاجتماعية إنما هما مظهران لشيء واحد يتفاعلان معا ويؤثران في بعضها البعض، ويكون السلوك نتيجة لهذا التفاعل.

ثبات الذات وتغيرها

والذات إذا تكونت، احتفظت بتنظيمها وقاومت التعديل والتغير والانقسام مما يساعد على كثيراً على التنبؤ بسلوك الأفراد في المواقف المختلفة: فالاطراد conslstency في السلوك يرجع إلى ثبات الذات، وثبات أهدافها وطرقها، ويعزي ثبات الذات إلى عاملين:

أولهما: أن أي شكل منظم فيه قوة تنظيمية "inertia of organization" تعمل على الاحتفاظ بشكله ونظامه وتساعد في مقاومته لأي عامل ينجح لهدم هذا النظام، وقد رأينا نزعة الجسم إلى الاحتفاظ بخالة اتزان "equilibrium" وإذا تغير هذا الاتزان، سارع الجسم إلى إعادته، وهذا يفسر لنا الصعوبة التي يجدها المصلح مع جماعة الرجعيين فمهما اقتنعوا بوجهه نظره، وسلامة رأيه عليهم التغير من ذاتهم، لأن كل جديد يهدد كيان هذه الذات والشكل الذي انتظمت عليه، كما يجد المعالج النفسي صعوبة في مساعدة المريض الذي يشعر بالنقص، واحتقار الذات، وعدم الكفاية في نفسه، إذ انتظمت ذاته حول كل ما هو سلبي فترفض هذه الذات تقبل كل ما يخالف ذلك ويشق عليه اكتشاف محاسن نفسه مهما كانت الأدلة التي تثبتها.

ثانيهما: التخير في الإدراك "selection of pereception" فالإنسان لا يدرك مما حوله إلا ما يتفق وذاته، وهذا مدعاة لزيارة ثبات الذات، ومن الأمثلة على ذلك، أنا قد نسمع كلمة من فرد ما فنفسرها على أنها مدح أو ذم تبعا لفكرتنا عن ذاتنا وما نتوقعه من معاملة الآخرين لنا، كما يميل المرء إلى أن يسكن في الأماكن والأحياء التي تتفق وفكرته عن نفسه ويتخير من الملابس والأصدقاء ما يتفق معها،

ولا يستثير انتباهه فيما يقرأ، أو يسمع، أو يرى إلا ما يتفق معها أيضا: ومن التجارب التي أجريت في هذا الميدان تجربة قام بها ليفين وميري، إذا أعطيا فريقين— أحدهما مناصر للشيوعية والآخر مناهض لها— عبارات مناهضة، ومقتبسات معضده لهذه الفلسفة وكانت النتيجة أن الفريق المناصر لها أقدر على حفظ واستعادة ما يتفق وميوله، وكانت النتيجة عكسية مع الفريق الآخر.

وقد يدعونا هذا إلى هذا أن تسأل، إذا كان كل فرد لا يرى في بيئته إلا ما يتفق وذاته، فمعني هذا منطقيا أنه لن يتفق في إدراكهما للشيء الواحد، وتبعا لذلك لن ينفق اثنان على ما يسمى بالواقع reality ولاشك في أن ما يسمى بالواقع إنما هو أمر فردي نسبي، فالواقع بالنسبة للمصري يختلف عنه بالنسبة للأمريكي أو الفرنسي، وما هو واقعي بالنسبة لفرد من الطبقة الراقية يختلف عنه بالنسبة لرجل من الطبقة الدنيا إلا أن الناس يتفقون فيما بينهم في كثير من الأحيان في إدراك الشيء الوحيد.... لماذا؟ يعود هذا إلى خبرات مشتركة في تكوين الذات، فأنا كمصري ربيت في ثقافة مصرية، اشترك مع غيري من المصريين في كثير من الخبرات، وهذه الخبرات المشتركة هي التي يعزي إليها رؤيتنا للشيء الواحد بعين واحدة، ولكن يلاحظ أن خبراتنا لا تتشابه تماما، ولا تكون العناصر المشتركة إلا جزءاً بسيطاً جداً من هذه الخبرات، ويمكن تشبيه خبرتي فردين بدائرتين غير متطابقتين ولكنهما متقاطعتان، ويؤدي هذا التقاطع إلى وجود منطقة مشتركة بينهما، هذه المنطقة تمثل الخبرة المشتركة التي تساعدهم على التفاهم، لهذا كان التفاعل الاجتماعي بين أبناء الجنس الواحد، أو الطبقة الواحدة، أو الشعب الواحد أكثر احتمالاً وأسهل من التفاهم بين فردين من جنسيتين أو طبقتين أو شعبيين مختلفين، إلا أننا يجب أن نلاحظ أن سهولة الاتصال بين الأجناس والثقافات المختلفة في عصرنا الحاضر تعمل على زيادة الخبرات المشتركة بين هذه الشعوب، وهذه الثقافات، الأمر الذي يقوي الأمل عند الكثيرين في إمكان قيام عالم إنساني موحد.

ليس معني ثبات الذات أنها لا تتغير أبدا فالفرد يعيش في مجتمع هو المرأة التي يرى الفرد فيها نفسه، ومن أجل هذا يغير الفرد من نفسه طالما خالف سلوكه المجتمع الذي يعيش فيه، وكلما تغيرت وجهة نظر الناس إليه، والعلاج النفسي يقوم أساسا على فرض إمكانية إحداث هذا التغير في الذات بمساعدة الفرد على أن يكتشف في نفسه مظاهر جديدة أو امتصاص عناصر جديدة جزءاً منها.

ويتوقف على عاملين:

1. إدراك الفرد للاختلاف بين ذاته وبين ما تتطلبه المواقف المختلفة والثقافة منه.
2. قبول التغير الجديد.

ويتوقف هذا علي قدرة الفرد على رؤية نفسه بأعين الآخرين، ونسوق في هذا المجال مثلا يوضح التغير الذي ينتمي إلى هذا النوع، لما قامت حركة المناداة بسفور المرأة في مصر ورفع الحجاب عنها عارضت غالبية الشعب هذه الحركة لأنها لم تكن تنفق وما درجت عليه ذواتهم، ونعتت المرأة السافرة بشتى النعوت وبالتدريج أصبح السفور أمراً عادياً فالرجل الذي ظل محافظاً على التقاليد القديمة اضطر تحت ضغط النقد إلى الموافقة على هذا التغير، لملاحظته أن سلوكه لا يتفق وسلوك عامة الناس.

وقد عارض كثير من الملتزمتين في تعليم الفتاة، وكانوا يرون أن ذلك بدعة لا يمكن أن يتقبلوها لأنفسهم أو لبناتهم، وبالتدريج لاحظ الكثير من هؤلاء أن سلوكهم شذوذا يفرق بينهم وبين غالبية الناس، فبدأ يتقبلون الواقع، ويغيرون من ذواتهم، وقبول التغير الجديد أمر هام، إذ كثيرا ما ينتقد فرد في سلوكه لمخالفته لما يتوقعه الناس إلا أنه يظل متشبثا بسلوكه لعدم اقتناعه بوجهة نظر الآخرين، ولسعادته بذاته ونفسه كما هو، فكم من لص لا يرى في لصوصيته أي عيب، وكم من رجعي لا يرى في رجعيته إلا عين الصواب، مهما كانت الانتقادات التي توجه إليها، وقد يكون تغير الذات تدريجياً، وقد يكون مفاجئاً، والتغير

التدريجي لا يحس به الفرد، وفي مثلنا السابق عن الشعور نحو المرأة وعن تعليم الفتاة تغير تدريجي.

أما التغير المفاجئ فقد تكون عواقبه وخيمة إذ قد يزعزع الذات ويؤدي إلى ما يسمى بالانهيار العصبي، كما يحدث للزوج الذي تبلورت ذاته على أنه رجل تحبه زوجته ويحبها، ورب أسرة تحترمه ويحترمها، وترعاه ويرعاها، يحدث أن يذهب يوما إلى منزله، فيجد الزوجة المخلصة في أحضان عشيق لها، وكما يحدث لرجل الأعمال الذي ألف حياة الثراء، عندما يفاجأ بضياع ثروته في مضاربات البورصة، هذان مثلان للتغير المفاجئ الذي يصعب على الذات هضمه، وكم عن حالات من هذا النوع أدت بأصحابها إلى الانتحار أو الجريمة أو الجنون، وبعد فلننتقل الآن إلى بحث وسائل تكيف الذات في الظروف العادية وغير العادية.

الفصل السابع *************** 7

الحياة المدرسية

الحياة المدرسية

لماذا يذهب الأطفال إلى المدرسة؟ لأن حضارتنا قد صار نموها من التعقيد بحيث لم يعد المنزل وحده قادراً على أن ينقل إلى الطفل الثقافة التي أعدها له الجنس البشري، نعم لا يزال المنزل هو المشغل الثقافي الأول الذي يتعلم فيه الطفل أبجدية الحياة المتحضرة، وسيظل مشغلا بالغ الأهمية حتى في السنوات من الخامسة إلى العاشرة، ولكن الميراث المتراكم عن الماضي والحاضر من الاتساع والعظم بحيث يجعل المعلمين والمدارس والأقلام والكتب ضرورة اجتماعية.

المدارس وظيفتها التثقيف

إن النظام الجامع للمدارس العامة، سواء بوصفه مثلا أعلى أو حقيقة واقعة هو أهم ما بلغته ثقافتنا الديمقراطية وأخطر ما حققته.

مم تتألف هذه الثقافة؟ إنها تتضمن طرائق للحياة (من آداب السلوك والعادات والقواعد والسنن أو الطقوس التي جرى عليها العرف)، والأشياء المادية (من بيوت وطرق ومزارع ومصانع وأسواق)، والممتلكات (الحقيقية والشخصية والنقود أو الأموال والشهادات أو الصكوك)، والقوانين والحكومات، وفنون المواصلات، والتعبير عن النفس، والسجلات التي لا نهاية لها – من مطبوعة ومرسومة بيانيا، وغيرها من أعمال الإنسان وبراعاته.

والمدرسة هي وسيلة المجتمع والمدرس أداته للأخذ بيد الطفل أثناء نموه والزج به في هذا التراث الهائل ليصاغ ويتشكل، بيد أن هذا التراث ليس مجرد شيء يُنقل عن الماضي أو يُتوارث وإنما هو وسط عضوي لا مناص من الحياة والعيش فيه، والمدرسة في ذاتها ثمرة من ثمار الثقافة وورشة أو مشغل يجب أن يكشف فيه الطفل عن نفسه ويتعرف ويستمتع بها، ومن السهل التغالي في إبراز فكرة أن الطفل "من طلاب" ثقافتنا، إذ الحقيقة أنه "عضو" في هذه الثقافة، وينبغي للمدرسة أن تمنحه

عضوية كاملة تساير ما له "هو" من ماض نمائي وحاضر نمائي أيضا، فإذا نحن أدخلنا في اعتبارنا أكثر مما ينبغي قيم المستقبل فسنبعث بالحاضر ونبدده مع أنه قائم على الدوام بين أيدينا، والأطفال باعتزازهم بالحاضر وتعلقهم به يصدرون عن عقل وحكمة.

لهذا السبب جعلنا عنوان هذا الفصل "الحياة المدرسية"، وفي اعتقادنا أن من حق الطفل أن يحظى بقدر وافر من الحياة والحرية، والسعي وراء السعادة في أثناء تلك السنوات نفسها التي يقضيها في المدرسة – السنوات من الخامسة إلى العاشرة.

فمهمتنا إذن، ككبار، أن نفهم الأطفال الذين يذهبون إلى المدرسة ونفسرهم، لا بدلالة منهج الدراسة الرسمي وحده بل كذلك بدلالة فطرتهم النفسية واحتياجاتهم النمائية، أي كيفية استجابة الأطفال أنفسهم للمناهج الدراسية، ولليوم المدرسي، ولطرق التدريس، هذا هو الاعتبار الحرج الحاسم، ينبغي ألا ينظر إلى منهج الدراسة على انه كتل من المستلزمات العلمية، بل على أنه ساحات من الفرص التربوية تقابل الأوجه الرئيسية لثقافتنا، وهذه الأوجه تقابل ثلاث ساحات ثقافية، ومن الخير أن نفكر بدلالة هذه الساحات الثقافية الثلاث لا بدلالة ذلك الثالوث الذي يقدسه الناس من الأزل وهو "القراءة والكتابة والحساب".

الساحات الثقافية الثلاث

1. "فنون اللغة" (المحادثة، الرسم، الكتابة، التهجي، القراءة، الإصغاء، النظر).
2. "العلوم" (الرياضيات، العلوم الطبيعية أي الطبيعة والكيمياء وعلم الأحياء، العلوم الاجتماعية أي الجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية).
3. "المشاركة الشخصية – الاجتماعية" (التعبير المبدع عما في النفس، الصناعات والأحرف، الرقص، الشعر، الاختراع، الفن الحر في التطبيقي أو التكنولوجيا،

الهندسة، المهارات السابقة للاحتراف أو الممهدة له، التعاون الاجتماعي والقيادة، تقدير الجمال، الخلقي والروحي).

هذه الساحات الثقافية الثلاث أشمل وأجمع من ذلك الثالوث الذي كانت المدرسة العتيقة المرموقة تكرس له نفسها تكريساً كاملاً، وثقافة اليوم تشمل حشداً ضخماً من المعلومات المترابطة، والمهارات والاتجاهات والقيم والأهداف التي لا سبيل إلى تلقينها للتلميذ على صورة حزم أنيقة من المادة العلمية، إذ لا مناص من تمثلها في صورة نُتف أو قطع حيوية من الخبرة، تقابل سمات النضج لكل فرد من الأطفال، وفي استطاعتنا، إن شئنا، أن نستغنى حتى عن تلك الكلمة النبيلة "التربية" لأن "التربية" في أيامنا هذه الحديثة يجب أن تُحول من جديد إلى عملية تثقيف، فالطفل ينبغي أن يتعلم استيعاب الثقافة التي يولد في خضمها.

والمدارس هي حقه الثاني الذي يصيبه بحكم مولده، فالطفل يصل إلى نصيبه الحيوي الموهوب، أي ميراثه البيولوجي من أسلافه عن طريق عمليات النضج المتتابعة، أما ميراثه الاجتماعي من الثقافة فيحصل عليه عن طريق عملية التثقيف، والعمليتان كلاهما تتفاعلان وتنصهران معا، ولكن النضوج هو الأساس.

وإن ملخصا تخطيطاً لخطوات النضوج في تقدمه التي بها يلج الطفل من الخامسة إلي العاشرة تلك الساحات الثلاث الكبرى للثقافة ينبغي أن يجعلنا أكثر فهما لخصائص الطفل أولاً وهو ناشئ مستجد، وثانيا وهو عضو معترف به في محيط ثقافته، وإن ملخصاً نضعه سنة بعد أخرى لتقدمه في الفرق الدراسية المتتابعة يحقق هدفنا.

إن طفل الخامسة قد سبق له الحصول على قدر ضخم من الخبرة الثقافية والمشاركة الثقافية كذلك، ومن ثم كان رفيق هذا الكتاب "الحضين والطفل في ثقافة اليوم" ضرورياً لوصف نمو الطفل أثناء تلك السنوات الأربع الأولى من تكوينه، إن تثقيفه قد بدأ وهو على صدر أمه، وفي تتابع سريع نراه يتقدم نحو

حجرها، ونحو مهده وكرسيه العالي وحظيرته، وإلى مدخل البيت تحت سقيفة البوابة، وإلى عربة الأطفال وساحة اللعب، فإلى فرق مدرسة الحضانة — الأولى والثانية والثالثة، وقد تمثل في هذه كلها كثيرا من طرائق الشعب، ومن آداب السلوك والعادات السائدة في حضارته، لقد تدرب على كيفية قضاء الضرورة وعلى استعمال الملعقة، وحتى فرشة الأسنان، وهو يغتسل بنفسه، ويقوم بمشاوير بسيطة، ويتكلم بطلاقة، ويستطيع أن يعد واحداً أو اثنين أو ثلاثة، وكم له من غزوات في صميم عالمه الدائب الاتساع من حوله، وفي السنوات الخمس التالية يتوغل بتعمقات ينفذ بها إلى ساحات الثقافة الأساسية، فإذا ما بلغ سن الخامسة صار على استعداد لروضة الأطفال.

الفرق المدرسية في تسلسل نمائي

روضة الأطفال: الخامسة نوع من سن الانتهاء تختتم بها سنوات ما قبل المدرسة، ولسنا نفكر في ابن الخامسة كمبتدئ في المدرسة بل نفكر فيه مكتملا لسن ما قبل المدرسة، حسن التنظيم في حدود إمكانياته، لكنه مع ذلك غير مستعد نمائياً للفرقة الأولى، وهو يستسيغ في غير انفعال افتراقه عن البيت، وفي سهولة يكيف من جديد سلوكه المنزلي وفقا للمطالب البسيطة لروضة الأطفال، وهو يفسر هذه الطلبات بدلالة حياته المنزلية الخاصة، فروضة الأطفال عنده بمثابة ملحق لبيته، ولا تحمل المدرسة حتى اليوم معنى الانتقال الغريب المثير إلى عالم جديد كما سيكون شأنها بعد سنة.

كذلك ليست روضة الأطفال بحق دراسة ممهِّدة للفرقة الدراسية الأولى، والنجاح في التواؤم مع روضة الأطفال لا يبشر على الدوام بتواؤم مماثل له مع الفرقة الأولى من المدرسة، والسخط والتبرم بروضة الأطفال قد يدل على أن التلميذ سريع النضج وأنه سيحقق بنجاح تواؤمه مع المدرسة عند دخولها، ويحدث من آن لآن أن يكون تواؤم الطفل مع الروضة أحسن منه مع البيت أو بالعكس، ولكن الأطفال عادة ينعمون بحياتهم في الروضة ويستمتعون بها.

ويحب الطفل معلمته ويطيعها كأمر طبيعيين وينقل أقوالها كحجة موثوق بها، وتكون علاقته معها واقعية تسر، وعنصر الشخصية فيها أقل بكثير مما ستكون عليه فيما بعد.

في "فنون اللغة" يكون ابن الخامسة سهل التعلم حسن الاتزان نسبيا، وهو لا يحب الكلام فحسب وإنما يحب الإصغاء أيضاً، وهو شغوف بأن يقرأ له الشيء مرة بعد مرة، وهو ينظر كذلك في الكتب على انفراد وربما تظاهر بالقراءة، وقد يتعرف على بعض الحروف الكبيرة ويميز بعض الكلمات المألوفة في صفحة أو لوحة، ويستمر شيئاً قليلاً وبسيطاً من التهجي، لكن لعله أكثر يقظة وتوثبا لما يسمع بأذنه منه لما يرى بعينه.

وقد شرع يستعمل يديه استعماله للغة فيخطط أشكالاً أو صوراً أو تمثيليات بسيطة ويرسم ويصور على أحد العوامل، ويضع خطوطا تحت الحروف الكبيرة أو يرسمها، وربما كتب اسمه كذلك بحروف الطباعة.

وفي "العلوم" يبدي استهلال اهتمامه بالمعاني، فقد بلغ تلك المرحلة من الثقافة البشرية التي تعنى الأرقام فيها الأصابع، ومن ثم يعد الأرقام الخمسة على أصابع يده وقد يعد إلى عشرة، ولكن مع خصائصه أن مدركاته تكون داخل دائرة الخمسة، وما ينبغي لنا أن نمنعه من العد على الأصابع في الحاضر أو في المستقبل فهو أمر طبيعي لديه يشبه أكله بأصابعه فيما سبق.

وتكون أوجه اهتمامه الفكرية أميل إلى التنوع أكثر منها إلى الاستطلاع والنقد، وهو لا يميز سريعاً بين الخيال والحقيقة، ويقبل السحر تفسيراً لبعض الأمور، وهو مولع بالحكايات التي تفعل فيها الحيوانات فعل البشر، ومع هذا فإنه بحكم مداومته للكلام والإصغاء يجمع معلومات بسيطة كثيرة في مجالات العلوم الطبيعية والاجتماعية.

و"مشاركاته الشخصية الاجتماعية" تنم عن تنظيم الخبرة السالفة أكثر مما تنم عن توسع في المغامرات في ثنايا المجهول، وهو يتجمع في جماعات مائعة قوامها اثنان أو ثلاثة أو أربعة أثناء لعبه في روضة الأطفال، ويمثل الأحداث المألوفة، ويرتدي ثياب الكبار، وهو يعمل بابتكار وابتداع في الدهان أو النقش بالفرشة وفي تناول الطين والكتل مبتدئا في العادة بفكرة يهدف إليها ومنتهيا إلى نتاج يمكن تمييزه، وهو يبدي من الناحية الاجتماعية ميلا إلى عقد أواصر الصداقات، ويستطيع الاستمرار في مشروع جماعي من يوم إلى تاليه، وهو يزهو بما يحقق من أعمال زهواً شخصياً أو مرتبطاً بغيره، وهو يحب أن يأخذ معه إلى البيت أشغاله اليدوية في الروضة، وأن يحتفظ بالأشياء التي عملها من تلقاء نفسه استجابة لضغط الثقافة وتوجيهها.

الفرقة الأولى: يتغير الجو النفساني عندما يصير الطفل مبتدئاً بالمدرسة حقاً، أي عندما يعبر العتبة التي تؤدي به إلى الكتب والسبورات وسجلات الحضور والفصول والقواعد واللوائح!! ولابد لهذا الانتقال من أن يحدث توترات مثيرة وهزات عنيفة وكذلك ارتباكات شديدة، ذلك لأن الكائن الحي يمر في دور انتقال وتحول، وطرائق التثقيف السمجة الخرقاء التي تحاول المدرسة إتباعها كثيراً ما تتضارب مع التغيرات النمائية في الطفل، وعندما يكون كل من الطفل والمدرسة على هذه السماجة التي لا تروق فإن النتائج النهائية تكون كذلك سمجة لا تروق، ومن ثم يجب التسامح والتساهل إلى حد كبير مع المبتدئ في المدرسة.

والطفل أضعف من أن يحتمل نظم التجنيد، فمركب النمو عنده يكون كله في "تحلل" من القيود، يتلمس ويتحسس وهو في سبيل تأسيس اتصالات جديدة بعالمنا المتشعب، إنه فقد جزءاً مما كان بيديه في الخامسة من تماسك وثبات وآمنة واطمئنان، وتراه في تلهفة ينقل حروفاً كبيرة جديدة كما ينقل أيضاً حروفا صغيرة، وهو يعكس الحروف والأرقام أكثر مما كان يفعل آنفاً! وليس معنى هذا أنه ينزلق أو أنه في جوهره أقل اتزانا ولكنه يتعلم استبانة أخطائه وعكساته، وكثير

من الأطفال يتعلمون على خير وجه عن طريق أخطائهم، وإذن فليس هذا وقت الإصرار الشديد على الدقة والضبط، فالأخطاء قد تكون جيدة لأن فيها عنصر التقريب، وحتى في الحساب نفسه ينبغي أن نكون أكثر تسامحا حيال مثل هذه الأخطاء الجيدة، وما ينبغي لنا أن نغامر بكل جهودنا التربوية دفعة واحدة اعتماداً على أن طفل السادسة يكون في حالة تبشر بالخير لما يعتمل في نفسه من غليان وثوران متعدد الجوانب.

ولا توجد طريقة فريدة لتعلم القراءة أو تعليمها، بل هناك طرق كثيرة بصرية وسمعية ويدوية وصوتية، وينبغي استعمالها كلها بلا قيد وفي تنوع وتفرق وتجمع حتى تتناسب مع النفسانية المائعة لهذا المبتدئ بالمدرسة، وحتى نفى الفوارق الفردية، القائمة الشائعة بين جميع المبتدئين بالمدارس، حقها من العناية.

فلا عجب إذن أن يعمل طفل الفرقة الأولى في انبجاسات تلقائية وفي تنقلات وتحورات قصيرة، وأن يكون إلى حد ما في انسياح وتوسع وانتشار وتغلغل وأن يخلط بين اللعب الاندفاعي والتعلم الجدي، وهو يخلط أيضاً بين ما يحس به نحو البيت ونحو المدرسة من ولاء وتعلق وصلات، وعلى نفس الوتيرة زي الوالدين والمعلمين يخلطون بين توتراتهم، ويلوم بعضهم بعضاً على ما يلمسونه في الطفل من قصور وأخطاء، ما أهدأ الروضة وأنفعها إذا قيست بالمدرسة فقد كان فيها العمل لعباً واللعب عملاً والمدرسة بيتاً.

والوالدين الذين يصرون في هذه المرحلة على التدريب المنظم الكامل على الأساسيات (مع فرض للتأديب والنظام وعدم السماح بأي عبث أو هراء)، هؤلاء ربما سهلوا الإضرار والعبث بعملية التثقيف باسم التعليم القويم في نظرهم، فالطفل ليس مستعدا لمثل هذه الشدة والصرامة، بل هو مستعد للبرامج ذات النشاط المنوع السريع التغير والتقلب، البرامج التي وجد المعلمون التقدميون أنها أليق لمرحلة النمو الانتقالية التي يمر بها.

إن أنماط السلوك المتنوعة التي يبديها في الساحات الثقافية الثلاث تعكس نفسانيته المميزة، وسنذكر قليلا منها على سبيل الإيضاح.

هناك نفجر بالنشاط في فنون اللغة، فالمبتدئ بالمدرسة كثيراً ما يتكلم في عنف وعدوان. وقد يتمتم لفترة مؤقتة في سن السادسة، مع أنه لم يكن يفعل ذلك في الخامسة، وهو يحب استخدام الكلمات الكبيرة، كما أنه يعلق من تلقاء نفسه على مناشطه هو وعلى مناشط الآخرين: "آه، إني سأمضى في سبيلي وأرسم"، "جون. ماذا تصنع – (قرفا)".

وقد أخذت رسومه وكتابته المصورة تصبح أكثر واقعية، فهو يمثل ساق الرجل بخطين لا بخط واحد، وذلك تعبيراً عن البعد الثاني، وفي استطاعته عادة كتابة معظم حروف الهجاء، ويكتب الأعداد من 1 إلى 12 أو إلى 20 مع كثير من العكس وعدم الانتظام، وهو يميز الكلمات المنفردة أو مجموعات الكلمات، وقد بدأ يجيد عملية أو مكنية إمساك الكتاب وتقليب صفحاته، وقليل من الأطفال يستطيعون قراءة الجمل، وتختلف القدرات بطبيعة الحال باختلاف الفردية والضغط الاجتماعي، وأعم مهتمات القراءة وأقربها إلى الفطرة هو الإصغاء، وطفل الفرقة الأولى يحب أن يُقرأ له ويحب أيضاً قراءة الصور والبطاقات، وقد بدأ يتصفح المجلات الهزلية والكتب المصورة.

"العلوم" – طفل الفرقة الأولى يتقدم في رياضياته ويهتم بعمل قياسات بسيطة مستعملا المسطرة أو الشريط أو مقاس الياردة الخشبي أو اللتر أو ملء المعلقة الخ، وقد بدأ يضع بطاقات بالأرقام للدلالة على المقادير والمتسلسلات: فاثنان من هذا وأربعة من ذاك... الخ، وهو يقرأ الأرقام إلى 20 ويكتبها، ويجمع في حدود عشرة ويطرح في حدود خمسة.

وعن طريق عنايته بما في المدرسة من حيوانات أليفة ونباتات وأزهار يحصل على فكرة أولية عن التاريخ الطبيعي: النمو والتغذية والنظافة والجو والفصول...

الخ، وعن طريق خبراته اليومية في طريق ذهابه إلى المدرسة يتعرف على العلاقة الاجتماعية بين البيت والمدرسة والمجتمع، وبين الوالدين والمعلمين والإخوة والغرباء والأصدقاء والجيران،... الخ، وهذه الأوليات في علم الاجتماع أعقد من أن تلقن في دروس أو مناهج، إنها تجئ عن طريق مواقف حقيقية في الحياة تأتي عرضية وبغير تزمت أو إجراء رسمي، والمدارس التي "تتركز جهودها" حول الحياة يكون مثل هذا التثقيف فيها جوهرياً أكثر منه في الأساسيات العلمية (الأكاديمية).

"والمشاركة الشخصية – الاجتماعية" تقوم عليها أسس مناهج النشاط والمشروعات في غرف الدراسة بالمدرسة، وابن السادسة يجمع بين "الأنا" المتلهف والفضول الاجتماعي المقتحم، وليس في الإمكان تنظيمه عن طريق التعليم بدروس موضوعية، ولكن إذا أتيحت له فرصة للتعبير المبدع عما في نفسه وكذلك للتقدير المبدع أيضاً، وإذا هيئت له قائمة منوعة من الواجبات الوجيزة التي تتطلب المهارة، ولو أعطي الفرصة السمحة للتحسس والتعثر والوقوع في الأخطاء، فإنه يستطيع في الوسط الاجتماعي أن يجد الدلالات أو المنارات التي تهديه إلى سلوك الطريق الصحيح.

الفرقة الثانية: طفل الفرقة الأولى مبتدئ في المدرسة– متلهف تلقائي، فيه انسياح وتوسع، أما طفل الفرقة الثانية فإنه على سبيل المقارنة تلميذ يتردد على المدرسة، جاد دءوب موجه إلى حد ما، وفيه صفة جديدة هي الصمود، وبينما كان منذ سنة يعمل في تفجرات قصيرة متنقلة فإنه الآن يختار لنفسه طريقا مخطوطا يلتزم ويمارس فيه مهارة خاصة، حتى إنه لينزع إلى المبالغة في ممارسته والتدرب عليه كأنه لا يدري كيف يتوقف إذا ما بدأ، وفي الإمكان صرفه عنه بمساعدة المعلمة إلى شيء آخر يبدي فيه مرة أخرى ميلا إلى التكرار الذي هو من خصائصه، وهذه الصفة ملحوظة فيه لدرجة جعلته يشتهر بأنه تلميذ يجيد التعلم.

وهناك طبعا فوارق فردية، لكن اتجاهات التعلم الآلي من الذيوع والانتشار بحيث أن الطفل المتسرع الشديد التلقائية يحتمل أن يظهر ويستبين أمره بوضوح في

هذه الفرقة منه في الفرقتين الأولى والثالثة، وطفل الفرقة الثانية هذا يندمج في سهولة ويسر، وفي حدود محدودة، في التدرب على الأعمال كفرد وحده وكذلك كعضو في جماعة صغيرة.

وهو يريد أن يكون عمله صحيحاً لا غبار عليه وهذا هو سبب استهلاكه قدراً كبيراً من المماحي التي يمحو بها الخطأ أو يمحو ما يظن أنه يستطيع تحسينه. وهو يحب الكتابة على الورق المسطر، وهذا شاهد آخر على ما ينمو فيه من اهتمام بالشكل وبحسن الأداء، ومع هذا فإن أحسن إجاداته تكون في المجالات المحددة، وحين يشتغل في ورقة مفردة يكون عمله أحسن منه في الكراسة، وهو يوظف أحسن توظيف عندما تكون البيئة المحيطة به متلائمة مع إمكانياته المحدودة، وحين يبلغ التاسعة سيكون في استطاعته أن يحقق قدراً أكبر من التواؤم باعتماده على تفكيره الخاص، وقد كان في السابعة يتقبل ويحب أن يعرف مقدماً ما الذي ينتظره بعد، ولا يتقبل بسهولة الانتقال من أحد أوجه النشاط إلى غيره.

وإعوازه هذا للمرونة قد يجعله يبدو عديم الفكاهة ويؤدي به إلى نكات مبتذلة، كما يصعب عليه أيضاً تقبل عبارات المجاملة ثناءاً على عمله المدرسي، وهو يقرن نفسه بطريقة جدية بدائية باسمه المطبوع، وتعروه هزة زهو كبير بما يرسل إليه بالبريد، ويتأثر اتجاهه نحو الحياة المدرسية وتبين موقفه منها إلى حد كبير بما بينه وبين معلمه من علاقة.

وهذه الخصائص الانفعالية وتفاعلها مع ميله إلى التعلم الآلي ينعكس أثرها في الجو العام لغرفة الفرقة الثانية فإن تقدما أكيداً في النضج العقلي يتجلى منعكساً في تحسيلات الطفل في كل من الساحات الثقافية الثلاثة.

و"فنون اللغة" تبدو فهيا زيادة ملحوظة في القدرة على الاتصال بالغير والتفاهم معه، فترى الجمل التي تصدر عن الطفل أحفل بالتفكير ويتجلى فيها قدر

متزايد من التجريد، يبدو في التعبير عن التماثل والتضاد والتشابه، وقد أخذ يستعمل قاموس الأطفال.

أما الكتابة فتختلف عن الكلام وتكون في العادة كبيرة سمجة لا تروق غير متساوية في الحجم وغير منتظمة في الوضع، فهي في مرحلة بذل الجهد بمشقة في وضع علامات لا في مرحلة السهولة الفياضة وحبك الاتصال بين الحروف، ونصف الأطفال قد يفضلون الكتابة بحروف الطباعة على الكتابة العادية، وفي وسع الكثيرين كتابة أسمائهم كما يوقعون بها، وقد بدءوا يستعملون قلم رصاص صغيرا.

والقراءة تتقدم على الكتابة وتسبقها، فالكلمات المفردة يُتعرف عليها في سرعة ودقة، والجمل المألوفة تقرأ في يسر، والكلمات الجديدة يتمكن منها الطفل من سياق الموضوع، لكن اللغة لا يزال تمثلها عن طريق الأذنين قبل كل شيء لا عن طريق الأعين، وتجد الطفل، تمشيا مع نزعته إلى التعلم الآلي، كثيراً ما يقرأ قراءة آلية غير معير للمعنى إلا اهتماماً ثانوياً، وهذا مما يسره ولعله ينبغي أن يسرنا في الوقت الحاضر.

ومع هذا، فإن بعض الأطفال "قراء عظام" يقرؤون لأنفسهم مدة ساعة أو أكثر دفعة واحدة.

ويبدي طفل الفرقة الثانية في ساحة "العلوم" اهتماماً بالمقاييس والقيم فيه مزيد من الإدراك والتمييز، فهو يميز قيم النقود العادية ويفهمها، وقد بدأ يعرف الوقت بالدقيقة، ويعد إلى المائة بالواحد أو الخمسات أو العشرات، ويجمع في حدود 20، ويطرح في حدود 10، ويستعمل كسوراً قليلة بسيطة جداً.

والمعلومات المتصلة بالعلوم الطبيعية والاجتماعية تُكتسب بطريقة عارضة على هامش المشروعات والرحلات والاحتفالات بالإجازات، وقد أخذ معرض الأحياء

المائية والترسة الأليفة، وتقويم الجو، ومتحف غرفة الدراسة الذي لا يفتر عن التغير، أخذت كلها تصير عنده مراكز اهتمام تنظم معلوماته المتصلة بالتغذية وبعلم الأحياء وبالجغرافيا، ولا تزال مراكز الاهتمام هذه أكثر أهمية في تنظيم اتجاهاته نحو الطبيعة ونحو علاقات الإنسان بالفطرة.

كذلك الاتجاهات تُنظم هي الأخرى (بطريقة لا شعورية غالبا) عن طريق "المشاركات الشخصية – الاجتماعية": التي تستلزمها برامج النشاط غير الرسمية منها والمرسومة خطتها، فمواقف الحياة تستدر وتبعث كامن القدرات على الزعامة والتعاون والاختراع، وكذلك التعبير المبدع عما في النفس، والتعبير الجماعي في الفنون، وعلى الرغم من أن هذا التعبير قد يبدو عليه ما في عدم النضج من سذاجة فجة فإن المعلمين المهرة قد يتسنى لهم ربط سلوك الأطفال الشخصي – الاجتماعي بثقافة اليوم، أي بأحوال بيوت الأطفال ومهتمات حياتهم، فالطفل يتثقف عن طريق الخبرة الشخصية لا عن طريق الحفظ الصم الجامد.

الفرقة الثالثة: إذا نحن عالجنا شئون أطفال المدارس الذين هم في نمو دائم فلا مناص من أن يكون كلامنا نسبيا أو على سبيل المقارنة، وعلى هذا الأساس نقول إن طفل الفرقة الثالثة أقل توجيهاً وتقييداً وأكثر انسياحاً وتوسعاً من تلميذ الفرقة الثانية، وهو الآن أقل اهتماماً آلياً بالتمرين والتدريب في حد ذاته وإنما يهتم أيضاً بالمعاني المتصلة بهما، ولما كان أقل انغماساً وتعمقاً في شئون نفسه وشئون البيئة الملاصقة له فإنه يولي العلاقة العلية (علاقة السبب بالأثر) اهتماما أكثر، كما أنه أكثر تنبها إلى زملائه بالمدرسة كأفراد وكذلك كأعضاء في نفس الفرقة المدرسية.

وسمات النضج الجديدة هذه تتجلى في اتجاه معلمة الفرقة الثالثة وفي جو حجرة الدراسة، فالمعلمة تستطيع أن تسوس الفرقة كمجموعة كاملة لأن الأطفال يستمرئون العمل معاً كجماعة بأسرها، وهم لا يكادون يفرقون بين الشغل واللعب، كما أنهم قابلون للتواؤم وللتكيف تبعاً لتغير الطلبات وتحورها، ويحبون جميع

مواد المنهج بدرجة واحدة في العادة، ويعودون إلى المنزل بأخبار طيبة عن حياتهم بالمدرسة، ويقر الوالدين عيناً برؤية أطفالهم يحسنون التكيف والتواؤم إلى هذا الحد.

وأطفال الفرقة الثالثة أكثر إفصاحاً بالنسبة لخبراتهم وللعمليات التي تجري في عقولهم هم، والمعلمة أكثر تنبها إلى الطريقة التي تعمل بها عقولهم، وهذا مما يسهل عليها مهمة تعليمهم.

و"فنون اللغة" تعكس هذا الإفصاح المتزايد، فتلميذ الفرقة الثالثة يكاد يتحدث بنفس طلاقة الكبار بغير أن يتحاشى بعض العامية (ببذاءتها الخفيفة) والمبالغة ورفع الصوت ليتمشى مع التوترات الانفعالية، والعادة أن يكون الطفل عندئذ قد أجاد النطق والأجرومية.

أما فن الخط السلس السيال كمهارة حركية فالطفل أبعد ما يكون من التمكن منه، ولكن تفكيره قد يجعله كفئاً لإنشاء خطاب بسيط، ويندر الآن عكس الحروف ولكن الإتقان وتقدير الحجم وضبط المسافات والتزام استقامة السطور لا يرتفع إلى مستوى آماله الطيبة، ولابد من توقع اختلافات كبيرة في طريقة الكتابة من طفل إلى آخر، وبعض الأطفال وبخاصة البنات يلتمسون الكتابة المتصلة في سن السابعة، وبعضهم وبخاصة الأولاد يفضلون أسلوب الخط العادي في الكتابة.

لغة الكلام جوهرية وأساسية أكثر من لغة الكتابة إلى حد كبير، فليس بمستغرب مع الزيادة العظيمة في قوي الكلام أن يستمر طفل الفرقة الثالثة المطالعة الشفوية، وهو قادر على مجابهة الكلمات الجديدة ليتفهمها بحرسها الصوتي علاوة على سياق الموضوع، وربما بلغ اهتمامه كذلك بالمطالعة كوسيلة من وسائل الاتصال به "هو" حدا يكسبه لذة جديدة في القراءة الصامتة.

وازدياد طلاقة تلميذ الفرقة الثالثة في العمليات العقلية يتجلى في "العلوم"، فحاسته الحسابية أقل وتيرية، ففي وسعه تقسيم الكميات والمتسلسلات أو تحليلها إلى أجزاء وكسور وإلى تناسبات بسيطة، وهذا يفضى به إلى الاستبصارات الأولية بالضرب والقسمة المختصرة (ربما كان عقل الطفل الأصغر منه عاجزاً عن مثل هذا الاستبصار لما استحوذ عليه من آلية أكثر مما ينبغي).

وله في القياس نشوة أعظم، فبه يستطيع وضع المسطرة والشريط على الجدران الأربعة لغرفة الدراسة، والاحتفاظ بتقويم للتنبؤات الجوية، وملاحظة آثار الجو وفصول السنة على النباتات والحيوانات والناس، وهو يميز بين الحركات السلبية الوادعة للأشياء غير الحية والحركات التلقائية للكائنات الحية.

وهو يتناول بالبحث الشئون المتصلة بالطبيعة، وبالشعوب الأجنبية، وبالبلاد العجيبة، بكيفية أكثر تعقلا وحكمة، ويفرق بمزيد من التنبه بين الوهم أو الخيال وبين الحقيقة أو الواقع، وقد بدأ يتفوه بآراء وأفكار، ويصوغ المسائل والمشكلات، كل هذا يتم على مستوى أولي وفي صورة بدائية جداً ولكنه يدل على تقدم حقيقي في السير العلمي لطفل المدرسة، إنه في سبيل اكتساب النظرة العلمية العصرية.

وستصبح هذه النظرة نظرة اجتماعية شاملة إذا ربط بينها وبين "المشاركات الشخصية – الاجتماعية" فطفل الفرقة الثانية يكون في طور الانسياح والتوسع النمائي حين تجد فطرته العقلية في طلب المعرفة، وحين تتلمس فطرته الانفعالية صلات تربطها بالعالم الذي يزداد اتساعا أمامه، والاتجاهات تُنظم، كما هو الحال على الدوام عن طريق الخبرة الشخصية التي لا تتحقق إلا عن طريق التوسع أو التوغل المحسوس في صميم حياة المجتمع– عن طريق الدراما والتمثيل والفن المبدع الخلاق والقراجوز والرحلات إلى الحقول والراديو والسينما، وفي الحق إن غرفة مكتظة بتلاميذ الفرقة الثالثة الممتلئين حيوية ونشاطاً لا يكونون فيها أصغر وأعجز من أن يحاولوا، كمشروع جماعي، أن يكتبوا بأنفسهم قصة بالصور المتحركة تسجل أو تفسر بعض أطوار الثقافة التي يعيشون بين ظهرانيها.

الفرقتان الرابعة والخامسة: كما أن طفل روضة الأطفال يمثل خلاصة النمو العقلي في خلال السنوات الخمس الأولى من الحياة فكذلك يوطد طفل الفرقة الخامسة دعائم النمو في خلال السنوات من الخامسة إلى العاشرة، فهو يملك زمام نفسه بقوة تتناسب مع حداثة سنه، وترى سمات النضج الخاصة بالاعتماد على النفس وبمعرفة كيفية التصرف ملحوظة خاصة في البنات اللائي حسن تنظيمهن، فالبنات في هذه السن أقرب إلى المراهقة من الأولاد وأدنى إلى حكمة سنوات الرشد، وتوخياً للإيجار سنعرض خصائص الفرقتين الرابعة والخامسة في تعميم، ولكن ينبغي أن يُلاحظ أن فوارق الجنس يكون لها من الآن شأن يقام له وزن كبير، إذ أنها تفرض نفسها فيتزايد شعورنا بها ولمسنا لها من خلال اختلاف الاستجابة للحياة المدرسية ورد الفعل حيالها.

لم يعد تلميذ الفرقة الرابعة مجرد مستجد حديث عهد بالعمل المدرسي بل في وسعه تركيز فكره على واجبه الدراسي كما أنه يستطيع أن يأخذ هذا الواجب معه إلى البيت ويأخذ أخاه معه أيضاً، فهذه هي الفرقة التي يبدأ فيها الواجب المنزلي يكون له أثر فعّال ومعنى ظاهر.

وتلميذ الفرقة الرابعة يجيد العمل كفرد له شخصيته، وهو أميل إلى حب الأعمال التحريرية، وما أن يشرع في حل تمرين مدرسي حتى ينزع إلى الممارسة وتكرار المحاولة بكيفية تذكرنا بما كان عليه طفل الفرقة الثانية، فإذا ارتفع مستواه فإنه يسير بمهاراته نحو الكمال، وسرعان ما يألف الأساليب المدرسية التي تشجع الكفاية وترفع من شأنها وتأخذ بيد الذين يُعدون أنفسهم للانتقال إلى فرقة أعلى.

وتلميذ الفرقة الخامسة الذي يمثلها خير تمثيل أقل انشغالا بالتدرب طلباً للمهارة منه بتطبيق المهارة في حل المسائل لأنه يحب استخدام ذكائه، فإذا تمكن من أدواته العقلية صار أكثر اهتماماً باستعمالها، إذ يبدو أنه أقل انسياقاً لدوافع الزمن وحاجات المدرسة الملحة، كذلك يبدو أنه أكثر تحكما في الزمن وفي الفضاء، يعرف

ماذا هو فاعل ويظهر المزيد من التواؤمات المعدلة وفقاً لما يعرض عليه من مطالب، بل إن صوته نفسه يكون أكثر تعدلاً، كما أنه يبدي مقدرة على نقد نفسه وهذا يمهد إلى مقاربته لهتماته المدرسية مقاربة حقيقية واقعية، إنه على استعداد للعمل بانتظام كالساعة.

وفي الفرقتين الرابعة والخامسة يتجلى لنا في "فنون اللغة" استعمال للكلمات أدق وأخفى، فمجموعة الكلمات لا تنمو في حجمها فقط بل في قدرتها على التمييز أيضاً، فتستخدم تميزات دقيقة في عرض خصائص الصفات الانفعالية علاوة على شقيقاتها من الصفات المادية أو الطبيعية، فاللغة تستعمل كأداة ووسيلة وفي شيء من الوعي والقصد عندما يتفوه الطفل بنقد لأفعال الآخرين.

كذلك الكلمة المطبوعة تستخدم أكثر من أداة ووسيلة، ففي الفرقتين الرابعة والخامسة يتعلم الطفل استعمال القاموس بنظام وترتيب أدق، واستبيان العلامات المميزة، وعمل الخلاصات البسيطة، والاسترشاد بدليل الكتاب وبقائمة الكلمات العويصة فيه وتفسيراتها وبفهرسه، كما يتعلم أيضاً كيف يتصفح الكتاب بقصد إعمال فكره، وكيف يبحث عن الفكرة الأساسية في القصة.

أما الكتابة كمهارة حركية فقد امتلك زمامها نسبياً فصار خطه أصغر وأنظم، كما أخذ يتسم بالنضج وبشخصية الأسلوب أو فردية النسق، وأما رشاقة الخط وجماله فيأتي مع المراهقة.

والكتابة كوسيلة للاتصال تبلغ ما هي جديرة به من نضج. وفي السنتين الرابعة والخامسة تنمو لدى الأطفال حاسة الجملة وحاسة الفقرة إلى حد ما، وكذلك تنمو القدرة على كتابة الموجز من القصص والرسائل وخطابات الشكر والدعوات والنشرات والإعلانات، ففنون اللغة تمكنهم من التعمق في التغلغل في حياة المجتمع.

"**العلوم**": يبدو أن العلوم تلعب دوراً تتزايد أهميته فنرى الطفل يتوسع في مهاراته في الحساب وعملياته وفي الكسور الاعتيادية والعشرية والقسمة المطولة، فيزيد من استخدامه لمهاراته باستمرار حتى يصير الحساب عنده رياضة حقيقية يطبقها على المسائل العملية، فينشئ جداول يقيس بها – السائل والجاف، الطولي وذا الوزن، الزمن والنقود.

ويبدو في الفرقتين الرابعة والخامسة تقدم أكيد محسوس في التفكير القائم على النقد وعلى التجريد، فيستطيع التلميذ تعريف الكلمات ذات المعاني التجريدية كالشفقة وحب الاستطلاع، ويسلم بما في العالم الطبيعي والعضوي من ينابيع ومصادر وعمليات طبيعية أو فطرية، كما أنه يصير قياساً على هذا أكثر تعقلا في تفسيره للعلاقات الاجتماعية وتأويلها. وهو يمجد الأبطال ولكنه يكتسب من التاريخ والجغرافيا بزوغ فجر الإحساس بالتطور او النشوء والارتقاء الاجتماعي، وبافتقار الناس إلى التعاون وضرورة اعتماد بعضهم على بعض.

ويتم الاحتفاظ بالمعلومات والاتجاهات في اتزان حسن معقول عن طريق "المشاركات الشخصية – الاجتماعية" والتطبيقات. فحين يستخدم معلوماته الرياضية في إمساك الدفاتر، وفي عمل حساباته وفي تسجيل ارتفاع عود من الفول أثناء نموه، وفي تمثيل تغيرات درجة الحرارة بالخطوط البيانية، وفي توقيع مسار الظل على لوحة، حين يفعل ذلك كله يكون في سبيل تأسيس علاقة اجتماعية بينه وبين حياة المجتمع الذي يعيش فيه لا المدرسة وحدها.

وعن طريق نزهته في الحقول وهوايته جمع المجموعات ومسح أرض المنطقة المجاورة ودراساته لحياة النبات والحيوان يبدأ يدرك شيئاً عن القوانين الطبيعية وأثرها في حياته هو، وعلى هذا المنوال يعرف شيئاً عن ثقافتنا الفنية والصناعية عن طريق اتصاله المباشر قليلاً أو كثيراً بالصناعة والطيران ووسائل النقل، وفي الفرقتين الرابعة والخامسة تظل الصناعات والحرف المبدعة تؤدي وظيفة اجتماعية رفيعة، وبواسطة الرسم والتصميم والزخرفة والتصوير والتشكيل للنماذج والوسائل

الميكانيكية لا يحقق التلميذ توضيح فكرة أو آرائه وإحساساته أو مشاعره فحسب بل يربطها جميعاً بالنظام الاجتماعي، فعملية التثقيف المعقدة تتوقف على تنظيم متصل تقدمي للمعلومات الواقعية وللاتجاهات التي تتكون لدى التلميذ بواسطة الخبرة العملية.

وفي خلال سنوات الدراسة الثانوية يبدأ الطفل – وقد أصبح الآن شابا – عملية إسقاطات مثالية يهدف من ورائها إلى تطويق الثقافة والإحاطة بها، تلك الثقافة التي تزيد من ضغطها عليه وتضيق عليه الخناق بصورة لم يسبق لها مثيل، إن المستلزمات الضرورية الواجب إعدادها من قبل لكي يتحقق للشاب تبين موقفه واتجاهه على أحسن وجه تتأسس كلها عنده في خلال سنوات الدراسة بالفرق الابتدائية أي فيما بين الخامسة والعاشرة من عمره.

علاقات البيت بالمدرسة

النظر إلى الفرق المدرسية في تسلسل نمائي هو بعينه النظرة العامة الشاملة المدركة للأهمية النسبية للحوادث، هذه النظرة هي التي تخفف من حدة التوترات وتقلل من حدوث الأزمات، فالمدرسون والوالدين على السواء من شدة الاستغراق في مسئولياتهم المباشرة بحيث يعمون عن رؤية الاتجاهات العامة الشاملة لنمو الطفل التي تصحح أخطاءها بنفسها، ولذا فإن "عجزاً أو خطأ" في التهجي أو "إهمالا" في ورقة الحساب أو قلباً لرقم ما وكتابته معكوسا أو زلة في الطاعة – هذه كلها تهولهم فيصورونها أكبر من حقيقتها بمراحل، كذلك تُقرأ بطاقات التقارير وتملأ في كثير من الحالات في صرامة ومهابة بالغة، وبذا يعرضون المدرسة والطفل والوالدين بغير اقتضاء أو ضرورة إلى سوء تقدير وسوء حكم ورد فعل عاطفي عنيف، وجميع إجراءات ترتيب الأطفال في الفصول ونقلهم من فرقة إلى فرقة أعلى منها ترتكز على فكرة التنافس بقوة أكثر مما ينبغي، إنا لا نستطيع أن نبث الطابع الإنساني كاملاً في التعليم الابتدائي إلا إذا اتبعنا في ثبات واطراد، تمشيا مع العقل

والمنطق، وجهة النظر النمائية التي توضح لنا أن الفشل والنجاح أمور نسبية بحتة، ويجب أن نسأل أنفسنا دائماً المرة بعد المرة: "لماذا يذهب الأطفال إلى المدرسة؟".

إذا نظرنا إلى طفل المدرسة تلك النظرة البعيدة الشاملة المقدرة للأهمية النسبية أدركنا على الفور أن حياته المدرسية بأكملها تتأثر بمستوى نضجه وبنمط نموه الفردي الخاص به، فقد يكون لمولده في ديسمبر بدلاً من يونيه أثر حاسم في وضعه بروضة الأطفال، ذلك أن فارق ستة أشهر في العمر الزمني أو في العمر النمائي قد يغير من تواؤمه مع الفرقة الأولى تغييرا أساسيا، وقد تكون الصعوبات التي تعترضه ناشئة عن تأخيرات في نضج عينيه وعضلاتهما البصرية – الحركية، تأخيرات غامضة خفية لكنها مع ذلك حقيقية، وقد تكون التحتيمات المرهقة غير المعقولة التي تفرضها المناهج مصدر نوع اتجاهه أو موقفه من الحساب؛ ثم إن الإرهاق الناجم عن مضاعفة فترة العمل (قبل الظهر وبعده) والمعاكسة التي يلقاها في طريقه من المدرسة إلى البيت من تلميذ عربيد (عصبجي) ربما أسفرتا عن رد فعل في شخصيته يبعث على الدهشة، فالحياة المدرسية يكتنفها من الطوارئ والاحتمالات ما لا حصر له، وما لا يستطاع على الدوام دفعه أو منعه، والحوادث المفاجئة الصغرى تنشأ بلا انقطاع، لكن سرعان ما يُدبر أمرها أو تحتمل إذا نظر إليها بدلالة الاندفاع الجارف لتيار النمو كله، فالنظرة البعيدة المدى تجعل كثيراً من القلق وحمل الهموم من جانب كل من الوالدين والمعلمين لا ضرورة له.

خذ مثلاً مسألة النظافة والإتقان والدقة في الأعمال الكتابية فقد يكون تحقيق المستويات العالية منها محمودا على أنها مستويات مطلقة لا على أنها معايير نسبية تتمشى مع عدم نضج الطفل، والكتابة والقراءة والحساب بمنزلة سواء في اعتمادها على المهارات الحركية التي تخضع لنفس قوانين النمو التي تتحكم في الحبو والمشي والقبض، وهي عرضة لما ينتاب الأعضاء فيجعلها تؤدي وظيفتها بكيفية لا تروق، فالطفل قد يتعثر ويسقط فيما يتصل بالناحية الحركية أو الناشطة لواجباته المدرسية لنفس السبب الذي يدعو لتعثره أثناء محاولاته الأولى

لأن يقف ويمشي مترنحا، وهذه الحقيقة البسيطة كثيراً ما يغفل عنها للأسف كل من المعلمين والوالدين.

عندما كان طفل المدرسة رضيعا كانت اتجاهات الكبار نحوه أميل إلى المعقولية فلم يقل أحد منهم إن الطفل يجب أن يمشي في هذه السن أو تلك، ولوثوقهم من أنه سيمشي في أنسب الأوقات للمشي كان الواحد منهم أكثر اهتماما بملاحظة مرحلة نموه الأولى والدرجة التي وصل إليها، ولو أننا قدرنا التهيؤ للقراءة على أسس شبيهة بهذه لزاد إنصافنا للطفل وإيفاؤنا إياه حقه.

وتحدد سمات النضج الأنماط العامة لتواؤم الطفل مع فرق الدراسة المتتالية ومع المدرسين والرفاق أو القرناء، وطفل الروضة نموذجي من حيث حسن تواؤمه مع بيته، كما أنه يُحس نفس الألفة والاطمئنان أثناء وجوده بالمدرسة، أما طفل الفرقة الأولى فيحتمل وقوفه من المعلم موقف الرهبة اللذيذة، ولطفل الفرقة الثانية علاقة شخصية جدا بالمعلم، ولطفل الفرقة الثالثة نحو معلمه اعتبار أقل عاطفية أو انفعالاً، أما تلاميذ الفرقتين الرابعة والخامسة فيؤسسون بينهم وبين معلميهم علاقات كعلاقات رجال الأعمال بعضهم ببعض.

كذلك تحدد فوارق الجنس أنماط التواؤم، فقد يكون البنات أنظم وأنظف وأسبق قليلا في القراءة والخط وربما كان تقدمهن أسرع في الفرق الأولى الدراسية.

بيد إن الفوارق الفردية ينبغي ألا يُستهان بها أو يُحط من قدرها، فقد كانت تلقى منا عن طيب خاطر اعترافاً وتسليماً وتقديراً كاملاً لو أننا لم ندرج على أن نقدس بغير مبرر معقول المستويات الثابتة أثناء تلك السنوات التي فيها تعلن عن نفسها بقوة كبيرة الأنماط والنبضات المتغيرة لنمو الفرد، ومما يتعارض مع قوانين الفطرة أن يجتاز الأطفال الفرق الدراسية وهم مقيدو الخطي، والاختلافات الفردية في نمو الكلام هي الأصل والقاعدة وهي واسعة المدى، ولا مناص من الاعتراف بوجود اختلافات مماثلة لهذه في فن القراءة الوثيق الصلة بالكلام،

وعلى هذا لابد من التسامح والإغفاء، والمدرسة ذات الوعي الثقافي تجنح بحكم اهتمامها الديمقراطي بجميع الفوارق الفردية إلى تشجيع القدرات غير اللفظية واللفظية معاً.

والقراءة تستحق هنا تعليقا خاصا لأنها كثيراً ما تعتبر العامل الأساسي في النقل إلى فرقة أعلى، فالنظام المدرسي يؤكد أكثر مما ينبغي أهمية الكلمة المطبوعة، وحديثا ذكرنا أحد نظار المدارس الثانوية المجربين بعبارات قوية أن ثلث مجموع تلاميذ المدارس الثانوية بأكملها على الأقل (بالفرق الدراسية من التاسعة إلى الثانية عشرة) "لا يقوون على التمكن من أدوات التعليم المتواضع عليها (القراءة والكتابة) تمكنا جيدا يكفل استفادتهم مما بالكتب المدرسية من معارف"، وحتى القراءة بإمعان وانتباه في الكتب والمجلات الهزلية المصورة لم تغن فتيلا في تمكين هؤلاء الملايين من الأطفال غير المتفوهين من امتلاك ناصية الصفحة المطبوعة، وليس ثمة شك في أن الهزليات تزيد في محصول مفردات القراءة أو كلماتها عند جمهرة المتكلمين المتفوهين، ولكن الطفل غير المتكلم أو غير المتفوه يعاني بسبب ألوان من القيود والقصور فطرت عليها بنيته إلى حد ما.

وليس معنى هذا أنه متأخر أو بليد الذهن بل الواقع أنه كثيراً ما يكون موهوبا في النواحي الأقل اعتماداً على الكلام، وذا شخصية سليمة التكوين أكثر من المعتاد، وقد يكون قادراً على "قراءة" الموسيقى أو أسارير الوجه أو خطوط الكنتور لمساحة كبيرة من الأراضي، بل حتى قراءة الأساليب اللولبية الخداعة لقرنائه من بني البشر، وبالاختصار قد يكون بارعاً ممتازاً في حكمه وتقديره، يتمتع بحشد كبير من المهارات الواقعية الكامنة التي سوف تجعل منه يوما ما مواطنا له قيمته، والواقع أن كثيراً من القادة ذوي القوة الفعالة والأثر يكونون من بين الطبقة الثالثة من غير المفصحين في الكلام.

فلو كانت مدارسنا أقل انشغالاً بقراءة المطبوعات في أضيق الحدود لاكتشفت في مستهل حياة الطفل مهارات وإمكانيات ملحوظة، وينبغي ألا ننتظر

حتى مرحلة الدراسة الثانوية لكي نكتشف تلاميذنا غير المفصحين في الكلام ونثقل كواهلهم بنتائج إهمالنا التربوي بل الواجب أن نتبينهم في الفرقة الرابعة على أقصى تقدير، فالتاسعة سن حرجة إلى حد ما بالنسبة لهؤلاء الصبية (وبعض الفتيات) العمليين الذين يحتاجون فوق كل شيء إلى الإكثار من الفرص أمامهم للفنون المبدعة الخلاقة وللتطبيقات الفنية الصناعية وللمهارات اليدوية وللمشاركة الشخصية – الاجتماعية.

إن القراءة والكتابة والحساب ليست مواد بمثابة أدوات تمهيدية فحسب بل هي بمثابة دلائل توحي بأعراض موجهة، فالنظام المدرسي الواسع الإدراك هو الذي يكون أقل انشغالا واهتماما بقياس التحصيل كثمرة نهائية يهدف لها وأكثر انشغالا واهتماما باستخدام مقاييسه كدلائل تنم عن الكيان النفساني للطفل بأسره بما في ذلك نواحي اهتمامه الحقيقية ووضعه أو حالته من حيث النضج واتجاهاته النمائية كذلك، وما ينبغي لأحد أن يتخوف من التربية التقدمية عندما تعالج بصورة إيجابية واقعية ما للطفل وما عليه كفرد متميز عن غيره، فالمدرسة المركزة جهودها حول الطفل تستطيع تحقيق أكبر قدر من النمو دون أن تضحى بأدنى قدر من الكفاية في الأساسيات وفي مألوف شئون الحياة اليومية وتقاليدها.

على أن المدرسة المركزة جهودها حول الطفل لن تتجاهل البيت بل بالأحرى تشركه معها، فمدرسة كهذه يشغلها كثيراً نوع البيت الذي نشأ فيه الطفل وتربى ويهمها معرفة ماضي حياته كلها، فكل طفل يدخل المدرسة ومن ورائه سيرة حياة من النمو طويلة حافلة، فهل تستطيع المدرسة أن تظل جاهلة تماما بهذا الماضي وهي لا غنى لها عنه؟ وفي وسع الآباء أن يكونوا عوناً لكل من المعلم والطفل في لفت نظر المدرسة لكل معلومات ذات بال أو لها خطورتها.

وحين تكون الفصول أكبر مما ينبغي ويكون المعلمون قد أُعدوا لمهنتهم إعداداً ضيق الأفق أكثر مما ينبغي فإن المشاركة المرنة بين المنزل والمدرسة تصير

مستحيلة، ولكن روح التعاون المتبادل تنسجم مع التقاليد الديمقراطية حتى ولو كانت الظروف غير مواتية، فإن جمعيات المعلمين والوالدين التي تعمل في انسجام مع إدارات المدارس يمكن استخدامها بصورة أقرب إلى الديمقراطية في تحديد الأساليب التربوية والسياسة العامة: هل يجب أن تُقصر الفترة الدراسية؟ وهل يجب أن تكون هناك فترتان دراسيتان على حين أن معظم الوالدين متيقنون من أن الأطفال مجهدون أكثر مما ينبغي؟ وهل ينبغي تحسين حالة دورات المياه ليسهل قضاء الضرورة؟ وهل ينبغي إثقال الطفل بالواجبات المنزلية المتزمتة أو الرسمية الصبغة؟ وهل ينبغي تزويد الطفل بالدراسات الخاصة عن طريق الألعاب والمقاربة غير الرسمية؟ الخ.

ينبغي أن يكون العامل المحدد للإجابة على مثل هذه الأسئلة هو جماع سعادة الطفل ورفاهيته، وقد يستطيع البيت والمدرسة أحياناً أن يصلا معا إلى قرار فيها، وإن كانت هناك ساحات كثيرة تكون فيها مسئوليات كل منهما منفصلة ومحددة، لكن من الذي يكون مسئولا عن التلميذ بعد أن يعبر عتبة الفصل ويتخطى مباني المدرسة؟ إن الرحلة إلى البيت لا تخلو من التعقيدات، ولا يزال هناك إشفاق ولهفة مشتركة بين البيت والمدرسة، ومسئوليات لابد أن يقتسماها كذلك.

فإذا نشأ تعارض وتضارب فيما يتصل بأغراض التربية وطرقها فإن مقاربة المشاكل من وجهة النظر النمائية يصح أن يكون من أثرها توضيح الأمور وحل العقد، ومعظم المنازعات الصغرى يمكن تسويتها بالتساؤل في هدوء: "**لماذا يذهب الطفل من الخامسة إلى العاشرة إلى المدرسة؟**" إنه يذهب إليها لأن المجتمع ينبغي أن يكون لديه ما يقدمه له مما يزيد حياته ثروة وهو مواطن كبير في ثقافة الغد كما يزيد من ثروة حياته هو في ثقافة اليوم.

سلالم النمو

1. التواؤم مع المدرسة

5 س – يتواءم ومدرسته بسهولة نسبية، قد يطلب البقاء في البيت بين الفينة والفينة، يبدو عليه الإجهاد من آن لآن.

ربما احتاج الأمر أن ترافق الطفل أمه أو طفل أكبر منه إلى المدرسة في الأيام القليلة الأولى أو أكثر من ذلك.

البنات أقرب إلى حب المدرسة من الأولاد.

قد يحب أخذ لعبة محبوبة معه إلى المدرسة.

أحياناً يأخذ ما عمله بالمدرسة إلى البيت.

يكون بعض الأطفال في البيت خيرا منهم في المدرسة والعكس بالعكس.

يندر التبليغ في البيت عن أوجه النشاط المدرسية.

6 " – مشوق إلى الفرقة الأولى ولكن قد يصعب عليه التواؤم معها.

قد يأبى الذهاب إلى المدرسة بسبب خبرة كريهة مرت به.

يعتريه إجهاد بسبب فترتي الدراسة أو بسبب آخر، تكثر الإصابة بالبرد بصفة عامة.

يحضر معه لعباً ومأكولات وكتاباً وقد يشرك زملاءه أو معلمته فيها جميعاً.

يتعشق أخذ منتجاته إلى البيت ليعرضها على والديه.

قليل التبليغ في البيت عن أوجه نشاطه في المدرسة لكنه قد يبلغ عن طفل "سيئ" في الجماعة.

7 " – قد لا يتطلع إلى العودة للمدرسة في الخريف فقد يظن أن ذلك صعب عليه، قد يفضل بعضهم البقاء في الفرقة الأولى.

علاقته بالمعلمة لها أهميتها بالنسبة لتواؤمه.

يفضل الذهاب إلى المدرسة مع غيره من الأطفال أو وحده على مرافقة أمه له.

قد يبدي تخوفاً من التأخر عن المدرسة وإذا كان سيتأخر فإنه يفضل عندئذ البقاء في البيت.

يبدو عليه الإجهاد وخاصة إذا كانت الدراسة ذات فترتين.

تقل الأشياء التي يحضرها إلى المدرسة وإن كان يحب أن يعرض الجديد من ممتلكاته.

الآن يكدس منتجاته في درجه ولا يأخذها إلى البيت إلا من آن لآن.

8 س– يستطيب المدرسة بل إنه ليكره البقاء بالمنزل وخاصة إذا كان سيفوته أمر أو حادث خاص.

إجهاده لحد الإعياء اقل كثيراً ومرات غيابه بسبب المرض تقل أيضاً.

يقال عن قليل من الأطفال أنه يمر بهم أحياناً يوم "سيئ" بالمدرسة.

يتلكأ بعضهم ويجد صعوبة في الاستعداد للذهاب إلى المدرسة في الموعد المحدد.

يُحضر الآن معه إلى المدرسة أشياء تتصل بعمله المدرسي.

ربما حمل بعض منتجاته معه إلى البيت.

كثير من الأطفال يبلغون الآن عن أوجه نشاطهم بالمدرسة.

9 " – يحب المدرسة على وجه العموم.

يتحمل مسئولية الذهاب بنفسه إلى المدرسة.

عرضة لأن ينسى أخذ المواد إلى المدرسة إن لم يذكر.

قد يأخذ قليل من الأولاد معهم إلى المدرسة بندقية أو كرة.

يبلغ بالمدرسة عن بعض أوجه نشاطه في البيت أو خارجه ويكون ذلك عادة في تفاصيل مسهبة، يتحدث بالمنزل عن حالته في مادة دراسية أو عن حادث خاص.

2. المسلك في الفصل

5 " – يحتاج إلى شيء من المساعدة من المعلمة في لبس ثيابه وخلعها.

يستمر في الرتوب ويتواؤم مع الخطة الموضوعة لأوجه النشاط إذا كانت تقوم على الحرية وتهيمن في الوقت نفسه على تسلسل أوجه النشاط كل على حدة.

ينتقل من أحد أوجه النشاط إلى غيره بسهولة نسبية.

يحب إتمام ما كلف بأدائه.

يستجيب بعضهم جيداً لفترة من الراحة ويقاومها آخرون.

يستطيع الفصل الاستمتاع بالنشاط الموجه مدة تبلغ نحو عشرين دقيقة.

العمل في "القراءة" و"حساب الأعداد" يسير وثيق الصلة باللعب.

يرجع إلى المعلمة ليطلب المواد وليقص عليها خبراته وليريها منتجاته.

الطفل يعمل في تفجرات من الطاقة قصيرة.

النشاط في روضة الأطفال ليست له صبغة اجتماعية لدرجة رفيعة.

6 " – يحب أن يكون مشغولاً ولكنه يتجنب ما لا يستطيع عمله.

يكاد يكون في نشاط دائم، كثيراً ما يقف ليعمل على درج أو منضدة.

سهل التلهي والانصراف عن عمله أثناء مراقبته للآخرين أو أثناء تأديته لنشاطاته الخاصة.

ليس يدري متى يطلب المساعدة.

في محاولة الأطفال الاصطفاف جماعة تراهم يتدافعون أو يميل بعضهم على بعض.

في الإمكان تخييره بين أشياء كثيرة يعملها لكنه قد يحتاج إلى مشورة أو توجيه من المعلمة ليقطع برأي وبعدها يختار العكس.

يتحدث عما يفعله هو وعما يفعله جاره.

عندما يشتغل لا يحب تدخل من احد حتى يحتاج إلى المساعدة.

يحاول أن يساير المعلم ويسره وأن يسر هو من نفسه.

بعض الأطفال يفسدون الألعاب ويحتاجون إلى نشاط فردي في اللعب خاص بهم، وقد يتحسن حالهم إذا كانت المعلمة على مقربة منهم، أو لعل الأمر يتطلب عزلهم عن الجماعة.

يحب وجود لوحة عليها بيان مرات نجاحه ولكنه يخجل من أن يريها الآخرين حتى ولو كانت هذه المرات قليلة.

7 س – يعمل في هدوء واستغراق حصصاً بأكملها.

كثير الضوضاء والتفجر أثناء الغيارات.

نافد الصبر عجول حين يطلب المساعدة من المعلمة.

قد ينظر إلى عمل جاره وينقل منه.

قد يصفر ويحدث أصواتاً مزعجة مختلفة.

يكدس الأشياء من كل نوع في درجة أو في جيوبه.

يصير قلقاً مهموماً إذا لم يتم واجبه.

يريد أن يعرف ما هي الخطوة التالية في العمل وإلى أي مدى يذهب.. الخ.

قلق مشغول على مكانته في الجماعة، لا يحب أن يُفرد ويُوجه إليه التوبيخ أو المديح أمام الكل.

عندما يخرج الفصل بأجمعه عن النظام فمن الضروري الانتقال إلى وجه آخر من النشاط.

إذا غادرت المعلمة الفصل اختل نظامه وأقدم البعض على فعل ما نهوا عنه.

8 " – مشوق إلى التعبير بالكلام وإلى الاستجابة، لا يطيق انتظار الطفل البطئ.

قد يتلكأ ويتباطأ أثناء فترات الانتقال من حصة لأخرى (الغيار).

يجابه العمل ويمارسه في سرعة حتى ليحب أن يقدر له زمن الأداء ويحدد.

ربما ضايق غيره فقطع عليه تفكيره بسبب حاجته الملحة إلى التعبير بالكلام.

يحب الثناء وينشده، من معلمته ومن جاره: "رسمي ليس بالجيد، أليس كذلك؟".

قد يتحسن عمله بعزله عن الجماعة في ركن من أركان حجرة الدراسة.

يريد أن يأخذ دوره، وأن يأخذ كل طفل آخر دوره.

بعضهم يلعب بالعدد والآلات.

المعلمة أدري بطريقة الطفل في العمل وتستطيع تفسير الكيفية التي يعمل بها عقله وهو في الجماعة.

9 س – سلوكه الفردي أكثر استلفاتاً للنظر.

الطفل أهدأ في عمله بيد أنه قد يحدث ضوضاء فجائية كرقع غطاء الدرج.

يريد أن يعمل مستقلا عن المعلمة، ويرجع إليها إذا احتاج لمعونتها.

قد يستحي ويهيب عند التسميع أمام الجماعة.

تحسنت قدرته الناقدة على تقويم كيفية أدائه للأعمال على أحسن وجه.

يعرف متى يكون "متأكداً" ومتى يكون "غير واثق تماماً".

يعمل لفترات أطول، وقد لا يرغب في التوقف.

يحب الآن أن تقدر له درجاته وأن يقارنها بدرجات الآخرين.

عزله ليعمل وحده لم يعد يثمر كما كان من قبل.

يريد أن يعرف عمليته هو، وأن تبذل له معونة فردية خاصة بمعزل عن الفصل.

3. القراءة

18 ش – يشير إلى صور يتعرف عليها في كتاب.

سنتان – يسمى الصور في الكتاب.

سنتين ونصف – يتظاهر بالتقاط الأشياء من كتاب الصور.

ثلاثة – ثلاثة ونصف – قد يتعرف على بعض حروف كبيرة في كتاب التهجي أو على الكتل.

قد يلتقى حرفاً يتعرف عليه من شكله، كاستدارة أو وجود زوايا، قد يتعلم التعرف عن طريق الربط، كحرف (م) للدلالة على ماما.

يستمتع بالأغاني التي عن الحروف الأبجدية أو "أ. ب. جـ الرنانة".

4 " – يتعرف على حروف كبيرة عديدة، بعضهم يربط بين الحرف وبين حرف بداية اسم مألوف كحرف "س" مع الحرف الأول من "سوسن".

يستمر في أن يطبع أحد الكبار له أسمه على منتجاته.

قد يتعرف على حرف دون ذكر اسمه فيشير إليه قائلاً: "هذا أسمى".

5 " – قد يكف مؤقتاً عن إظهار تعرفه على حروف سبق له تمييزها وذلك أثناء محاولته كتابتها كالطباعة.

يحب التعرف على العبارات أو الكلمات التكرارية في الكتب المألوفة، كألفاظ التعجب والاندهاش، أو الأصوات التي تحدثها الحيوانات، كذلك يتعرف على العلامات اللفظية مثل "قف" و "سر" أو كلمتي "ساخن" و "بارد" على الحنفيات، أو الكلمات التي على صناديق الحبوب.

بعضهم يحب وضع خطوط تحت الحروف أو الكلمات في كتاب مألوف.

قد يقرأ الحروف متتابعة ويسأل: "ما هجاية كلمة كلب يا أمي؟" يحب تهجية كلمات بسيطة مثل قط – كلب – نعم – لا – ماما.

حين يتعرف على الحروف أو الكلمات كثيراً ما يختار الحرف الأول أو الأخير في أحد السطور ويقرأ رأسياً من أسفل إلى أعلى ومن أعلى إلى أسفل.

يميز الاسم الأول.

قد يستطيب استعمال حروف خشبية لتمثل أسماء الناس، وقد يستعمل هذه مع أبنائه بالكتل.

قد يميز كثيراً من أرقام الساعة أو أرقامها كلها أو الأرقام المتصلة بأمور رتيبة معينة.

قد يتعرف على بعض أرقام في النتيجة السنوية أو على قرص التليفون، أو على لوحة رقم منزله.

خمسة ونصف – أكثر معرفة بحروف الأبجدية.

قد يترجم كلمة إلى معنى مألوف له أكثر من غيره كقوله "قهوة" عن "الفنجان".. الخ، (وذلك شبيه بتسمية ابن الثانية لصورة الفنجان بـ "قهوة").

قد "يقرأ" صور كتاب.

يحب الإصغاء لحكايات عن الأطفال أثناء نشاطهم.

قد ينظر إلى الحروف المطبوعة مع الصور عندما يُقرأ له.

6 " – يهتم بالحروف الصغيرة والكبيرة معا.

يميز الكلمات والعبارات القصيرة وربما الجمل أيضاً، يبحث عن كلمات متصلة بصورة أو قصة، يضاهى الكلمات المتشابهة.

يحب الحصول على مواد متصلة بخبرته هو.

بدأ يزيد من مفردات قراءته ويضاعفها، بدأ يميز الكلمة بسياق الموضوع.

يتخذ من طول الكلمة أو من حرف بدايتها أو من صوت النطق بها مفتاحاً لفهمها.

يستعمل المؤشر أو يشير بالإصبع إلى الكلمات.

يحب بعضهم قراءة كتب الحضانة، وقد يقرؤها الآن بالفعل ولعله كان يكتفي فيما مضى باستظهارها.

يحب بعضهم اختيار حروف من آلة كاتبة وجعل أمه تهجى الكلمات له بواسطتها، ولربما ذكر هو الحرف الأول من الكلمة والتمس المساعدة لذكر بقية حروفها.

يحب الإصغاء إلى أشعار عن الحروف كالتي توجد في كتاب "الأصوات التي تحدثها الحروف".

عندما يستطيع قراءة كتاب لعله يقرؤه ويعيد قراءته مرات عديدة.

من الأخطاء النموذجية للقراء منهم: كلمات تضاف لإيجاد التوازن (ملك وملكة) احتمال عكس المعنى ("تعال" بدلا من "اذهب" و"أنا" بدلاً من "أنت").

إحلال الكلمات المتحدة في المظهر العام بعضها محل بعض (مثل نوم وتوم أو سعيد وشعيب الخ..) إضافة كلمات مثل "صغير"، "جدا" الخ، نزعة إلى إدخال كلمة مرت به في سطر إلى السطر الثاني.

7 س – يستطيع الآن أن يقرأ جملا، يميز الكلمات المألوفة بسرعة وبسهولة وسط السياق، هناك فوارق فردية ملحوظة في سرعة القراءة، في المطالعة الشفوية يحاول كثيرون الاستمرار في متابعة القراءة مفضلين أن يزودوا بالكلمات غير المألوفة أو أن يخمنوها، عرضة لتكرار الكلمة أو العبارة للمحافظة على السرعة، بعضهم بطئ أكثر من اللازم.

يحب أن يعرف إلى أي مدى يقرأ، وقد يستعمل العلامة التي توضع في الكتاب.

في التهجي قد يذكر الحرف الأول والحرف الأخير إذا لم يستطع تهجية الكلمة بأسرها.

قد يستطيب لعبة تهجي الكلمات بالمنزل أثناء الأعمال الرتيبة.

يستمر في البحث عن الكلمات المألوفة في قاموس للأطفال.

نماذج لأخطاء المطالعة: حذف كلمات قصيرة مألوفة مثل (هو، و، له، لكن ... الخ) إضافات مشابهة مثل (أل، و، لكن، صغير ... الخ)، إحلال كلمات محل أخرى هو أكثر الأخطاء شيوعاً (مثل ذهب بدلا من تعال، ثلاثة بدلا من ثمانية، خرج بدلا من قام .... الخ)، استبدال حرف بحرف آخر في الكلمة: (نوم بدلا من توم .. الخ)، زيادة حروف في البداية أو في النهاية، استخدام كلمة بدل أخرى مشابهة لها.

8 " – يتقن الكلمات الجديدة من السياق ومن تقسيم الكلمة إلى أجزاء ومقاطع.

الآن يتحسن التوازن بين ميكانيكا المطالعة وبين القراءة من أجل المعنى.

بدء القدرة على التوقف ومناقشة ما يقرأ.

يقرأ المادة السهلة بتعبير فيه مبالغة ويعد ذلك "طفولية".

يستخدم الفهرس والدليل.

يمسك الكتاب بسهولة على الحجر عادة مع إجراء تغيير طفيف في بعد الرأس، يندر احتياجه إلى أن يشير لكي يحافظ على المكان الذي يقرأ فيه، قد يشير أو يقرب الرأس بسبب كلمة جديدة صعبة.

أسرع قراءة في المطالعة الصامتة ويفضلها عادة. كذلك يستمر في التناوب عند القراءة الشفوية لإحدى القصص.

نماذج من أخطائه في المطالعة: أكثر تنوعاً في أخطائه ولكنها أقل تدخلاً وتأثيراً في ميكانيكيات المطالعة وفي القراءة من أجل المعنى، الحذف أكثر من الإضافة وبخاصة لحروف العطف أو للظرف ... الخ، قد يقرأ كلمات عبارة بترتيب خاطئ.

9 " – القراءة الآن أكثر اتصالا بموضوعات متنوعة.

فوارق فردية في القدرات وفي أوجه الاهتمام، الآن يظهر على البعض الذين كانوا بطيئ الفهم تفجر حقيقي أو انبجاس.

يستخدم القاموس.

ربما كان أجود في القراءة الصامتة ولكنه بحاجة إلى مراجعة أو اختبار في القراءة الجهرية.

كثيرون يفضلون القراءة الصامتة ولكنهم حين يقرءون التماساً للحقائق وللمعلومات يكونون أحسن استيعاباً واستذكاراً للمادة المقروءة إن طالعوا جهرة.

نماذج لأخطائهم في المطالعة: التكرار كثير الحدوث. تكرار كلمة أو كلمتين، في المرة الواحدة عادة، استبدالات للمعاني مثل: (غرفة ببيت وأمي بهى ومدهشة بجميلة ... الخ).

4. الكتابة

3 س – يسطر خطوطاً لضبط الكتابة ثم يكتب بغير عناية.

عندما ينقل شكل خطين متعامدين فقد يقسم الخط الأفقي قسمين (أي يخطه على دفعتين).

يحب وضع إطار حول الورق.

4 " الحروف: يكتب عدداً قليلا من حروف الابتداء كبيرة غير منتظمة. يفضل الحروف المستديرة مثل 5 أو الحروف التي على شكل زاوية مثل د.

يختار الحروف الأولى من أسماء مألوفة عادة كأسمه هو أو اسم عضو في الأسرة كحرف م للدلالة على "ميمي".

كثيرا ما يخط الحروف في أجزاء كثيرة (كأن تكتب F على أربعة دفعات).

يكتب حروف المطبعة على الصفحة في أي جزء حيثما اتفق. أوضاع مختلفة للحروف وقد يكتب بعضها في وضع أفقي تماما، يندر عكسه للحروف.

الاسم: ربما حاول كتابة اسمه بحروف الطباعة (وبخاصة البنات)، بعضهم يكتب كالطباعة الحروف القليلة الأولى ويعلمون مكان الحروف الباقية، قد يقسم الاسم في وسطه ويتم كتابته في السطر التالي.

5 " – الحروف: يكتب كالطباعة بعض حروف بأحجام مختلفة وفي أوضاع متباينة وكبيرة عادة، وقد تكون معكوسة رأسياً.

الحروف التي كانت تكتب على ثلاثة أجزاء تكتب الآن على دفعتين.

يسأل المعونة في تكوين الحروف التي سبق له رسمها أو في التعرف عليها: "كيف تكتب حرف "F" أو هذا (حرف) ما أليس كذلك"؟

قد يميز حرفاً في اسمه دون أن يتعرف عليه (أو يذكر اسمه).

قد يكتب من اليمين إلى اليسار (في الإنجليزية) دون أن يعكس أي حرف.

البعض يحب كتابة الحروف من اليسار إلي اليمين وكثيرا ما يفعلون ذلك.

الاسم: يكتب كالطباعة اسمه الأول (أي بغير لقب) أو الاسم الذي يُدلل به، يكتبه كبيراً غير منتظم ويتزايد حجم الكتابة حتى تصير كبيرة قرب نهاية الاسم.

الأعداد: قد يكتب أعداداً معينة لها دلالتها (كالعدد 5 إذا كان يمثل عمره و12 للدلالة على الساعة 12).

قد ينقل الأرقام من الساعة أو من النتيجة السنوية.

بعضهم يرسم على الصفحة من اليسار إلى اليمين دون عكس، وبعضهم يرسمون في ارتباك أو يعكسون.

اختلاف ملحوظ في القدرة على كتابة الأعداد فبعضهم يستطيع الكتابة إلى العشرين.

وتراهم عادة يعكسون (أو يقلبون) موضعي الرقمين فيكتبون (31 بدلا من 13) وكثيراً ما يحذفون عدداً.

6 س – الحروف: يكتب كالطباعة معظم الحروف الكبيرة مع عكس الكثير منها (العكس أكثره أفقياً وأقله رأسياً).

يكتب كالطباعة بعض كلمات وقد يستعمل جميع الحروف الكبيرة أو قد يستعمل خليطاً من الكبيرة والصغيرة دون تفريق بين أحجامها.

الحروف الآن أقرب إلى أن ترسم في خط مستمر.

يكتب حروفاً كبيرة تتزايد في الكبر مع تقدمه عبر الصفحة، وهناك حروف معينة قد ترسم على الدوام بحجم أكبر.

بدأ يميز عكس الحروف بيد أنه قد لا يغيرها.

يحب استخدام متنوعات من المواد: فيكتب على السبورة بالطباشير، وعلى ورقة كبيرة بالقلم الملون، ويستطيع فيما بعد ممارسة الكتابة على درجة بالقلم الرصاص.

الاسم: يكتب كالطباعة اسمه الأول أو اسمه ولقبه وربما أضاف الاسم الأوسط ويكون ذلك كله بالحروف الكبيرة (في الإنجليزية طبعا).

حروفه كبيرة وغير منتظمة، ربما قلب الحروف (وخاصة حرف S) قد لا يفصل بين اسمه ولقبه وربما كتبهما واحداً تحت الآخر.

بعضهم يكتب كالطباعة بخط يزيد حجماً باستمرار، وبعضهم يزيدون الحجم وينقصونه ثم يزيدونه، وآخرون يكتبون بحجم منتظم تقريباً ويكتبون في خط متموج.

الأعداد: يستطيع كثيرون أن يكتبوا من 1 إلى 20 وأن يكتبوا الأرقام كبيرة في صفوف أفقية.

قد يعكس أو يقلب ترتيب الأرقام في العشرة الثانية إما في الناتج النهائي أو أثناء العملية (فيكتب الرقم الأخير في النهاية ثم يضع أمامه واحداً).

يعكس رقماً أو رقمين (أكثرها عادة 3، 7، 9).

7 " – الكلمات: يكتب (كالطباعة أو بالكتابة العادية) كلمات وجمل بحروف كبيرة وصغيرة.

يبدأ يفرق بين ارتفاع الحروف الكبيرة والصغيرة ولكنه قد يكتبها بنفس الارتفاع تقريباً، قد يستبدل الحرف الصغير بالحرف الكبير.

الكتابة أصغر قليلاً كما أن حجمها في قليل من الحالات يصغر بقدر كبير.

يصحح عكسه للحروف (في سن 6 ونصف عادة) لكنه لا يزال يعكس حرفاً من آن لآن قد يضع الحروف في ترتيب معكوس أو يحذف حرفاً.

يبدأ في فصل الكلمات ولكن الجمل تسير مع بعضها عادة.

ينزع إلى التقليل من حجم الحروف أثناء مُضيه في الكتابة عبر الصفحة.

يفضل الورق المسطر وبعضهم يحب أن تكون المسافة بين السطور كبيرة والبعض صغيرة.

يحب نقل الجمل من كتاب أو غيره.

قبضته على القلم الرصاص شديدة مع ثني للسبابة إلى الداخل وتوتر في الكتف، يفضل الآن قلم الرصاص على قلم الألوان في الكتابة.

يحب أن يكتب صحيحاً ولذا يكثر من المسح.

الأعداد: يكتب من 1 إلى 20 أو أكثر بدون خطأ عادة، ربما ظل يعكس عدداً أو عددين أحياناً، وربما عكس نفس العدد كرقم مفرد ولكنه لا يعكسه عندما يظهر في العشرة الثانية أو العكس بالعكس.

الأرقام أصغر حجما، وصغيرة جداً لدى عدد قليل من الأطفال.

يضعون الأعداد في صف واحد أفقي في أعلى الصفحة، لكن بعضهم يكتب في عمود رأسي في هذه السن.

8 س – الكلمات: في وسعه كتابة جمل عديدة.

تنويع هائل في الكتابة، يستطيع كثيرون الآن أن يكتبوا في خط مقوس بدلا من خط الطباعة، كتابتهم كبيرة نوعا ما وتكاد تكون "مربعة" وفي ميل طفيف عادة، لا يزال قليل منهم يكتبون خطاً كبيراً عديم الانتظام إلى حد كبير بينما البعض يكتب بحجم متوسط منتظم نوعا وإن كان لا يزال مستقيماً تماماً، ربما كانت الحروف أوسع.

العكس نادر الآن.

بدأ الآن في تنظيم المسافات بين الكلمات والجمل والفقرات.

يحاول التأنق في كتابته وإن أسرع أحياناً ولم يعتن.

لا يزال عاجزاً عن تدوين كل ما لديه من أفكار عن قصة من القصص.

الاسم: يكتب اسمه ولقبه ويجيد توزيع المسافات بين الحروف واستعمال الكبيرة منها والصغيرة لكن مع تباين جسيم بينهما في الحجم.

تباين كبير من طفل إلى طفل في حجم الكتابة وأسلوبها.

الأعداد: في كتابته من 1 إلى 20 لا يعكس الرقم المفرد، قد يعكس الترتيب في العدد 20 فيكتبه 2.

في أعماله التحريرية ربما لم يزل يعكس رقما من آن لآن وبخاصة عندما يكتب عدداً مزدوجاً.

9 " – لم يعد يكتب كالطباعة إلا إذا طلب منه الاستمرار في ذلك.

الخط الآن أصبح عنده بمثابة آلة وأداة يكتب لفترات تستطيل.

الكتابة أصغر وأرشق وأنظم وفيها ميل، والضغط أخف (وبخاصة عند البنات).

البعض يكتب بإمالة إلى أعلى والبعض في غير انتظام.

الحروف في تناسب جيد.

لبعضهم الآن "أسلوب" كله مهارة.

يحركون أصابعهم مع توتر في الساعد.

ازدياد في السرعة وفي مقدار الكتابة.

يخطئ من آن لآن وهو ينقل أو يسجل أعداداً تملى عليه.

5. الحساب

سنة واحدة: نمط "واحد واحد" في تناول شيء بعد آخر على التعاقب هو بداية العد.

يستطيع أن يطلق (أو يخلى سبيل) مكعب واحد في فنجان.

18ش – يستطيع بناء برج بمكعبات عددها من 3 إلى 4.

عشر مكعبات في فنجان.

يستعمل كلمة "أكثر".

سنتان – يفرق بين واحد وكثير لكنه لا يعد الأشياء عادة، يقول "واحد كان"، فكرة إضافة واحد لما عنده.

يقول "كرتان" عندما يعطى كرة ثانية، يستطيع أن يقول "كرة كبيرة" إذا قدمت إليه كبيرة وصغيرة.

يستطيع بناء برج من مكعبات عددها من 6 إلى 7.

سنتين ونصف– في وسعه تقديم مكعب "واحد فقط" عند الطلب.

قد يعد عن ظهر قلب واحد، كثير.

3 " – يستطيع عادة عد شيئين. قد يبدأ برقم واحد في العد أو لا يبدأ.

يقال إنه يعد إلى خمسة.

في وسعه إعطاء مكعب "واحد فقط" أو "اثنين" عند الطلب.

قد تتأثر أوجه نشاط بالأعداد، قد يطلب من كل شيء "ثلاثة" أو "أربعة".

4 " – يعد ثلاثة أشياء وهو يشير إليها إشارة صحيحة.

يقال إنه يعد إلى عشرة، قد يبدأ بعدد أكثر من 1. العد الشفوي بغير أشياء يعدها يربو بكل تأكيد على عده للأشياء بالفعل.

4 " – يستطيع إعطاء مكعب "واحد فقط" أو "اثنين" أو "ثلاثة" عند الطلب.

يعد بالإشارة الصحيحة أربعة أشياء ويجيب على: "كم عدد..." بعضهم يستطيع عد عشرة أشياء.

يفهم مدلولات: "معظم" و "كلا" و"الأكبر"، ولكنه لا يفهم مدلول "نفسه" و"مساو".

5 " – يعد بالآحاد، يتوقف عادة قبل خانة العشرات مباشرة (19، 29)، قد ينط من 29 إلى 40 أو يرجع إلى عدد أقل.

عد الأشياء: يستطيع أن يعد ويشير إلى 13 شيئاً، يجد بعض العصوبة في مداومة الإشارة مع النظر إلى الأشياء، وإذا أفلت منه التعاقب فقد يعود إلى البداية من جديد، قد يحتاج إلى محاولتين أو ثلاث.

تسمية النقود: يسمى البنس (أو القرش). يحب أن يأخذ من الكبار ليعطى أصحاب الدكاكين ثمن ما اشترى منهم.

كتابة الأعداد: قد يكتب بعض أعداد تملى عليه، يسمى وينطق وهو يكتب.

"لا أدري شكل 7"، يكتب في العادة بارتباك بعض الأعداد ويعكس بعضها ويحذف البعض الآخر.

قد يكتب على الخط الأفقي المحدد للصفحة من أعلاها أو الخط الرأسي المحدد لهامشها، كثيرون يكتبون في أي مكان على الصفحة.

بعضهم يحب نقل الأعداد من الساعة، قد يعرفون الأعداد عن طريق ربطها بوقت وقوع الأحداث في خطة اليوم أو برنامجه.

قد لا يستطيع تمييز العدد ويسأل: "ما شكله؟".

الجمع والطرح: يستمر بعضهم الحساب الشفوي ويستطيعون الجمع في حدود الخمسة، قد يستخدم الأشياء أو الأصابع للعد بالواحد، تكون الإجابة الخاطئة عادة أكثر من الصحيحة أو أقل منها بواحد، في محاولاته الطرح في حدود خمسة يعد تصاعدياً من 1 إلى عدد أكبر مستخدماً الأصابع ثم يعد إلى الوراء حتى يصل إلى الجواب.

5 س – يعد بالواحد: يخطئ عند العقد أي مضاعفات عشرة أو عند 17 أو 27 أو يحذف 7.

عد الأشياء: يستطيع العد إلى 20 مع الإشارة الصحيحة ويذكر المجموع بعد محاولة أو اثنين.

كتابة الأعداد: يكتب من 1 إلى 10 أو أكثر مع عكس كثير من الأرقام ومع الخطأ في الترتيب في العشرات التالية (71 بدلا من 17) مع العكس أو بدونه، يكتب بارتباك، يقلب بعض الأرقام، وقد يحذف البعض، يكتب أفقياً عبر الجزء العريض للورقة، ينطق بقوله: "لا أستطيع عملها" أو "من تحت هكذا أو إلى أعلى هكذا؟" أو يقول "يدي تعبت تعباً شديداً".

الجمع: يجمع جمعاً صحيحاً في حدود الخمسة، يعد على أصابعه أو يعد في ذهنه مبتدئاً بأصغر العددين.

الطرح: يطرح طرحاً صحيحاً في حدود الخمسة.

6 " – يعد بالواحد واحد: يعد إلى 30 أو أكثر، ربما بالغ في تقدير أقصى ما يستطيع عدة: (إلى مليون أو دبليون).

عد بالعشرات: إلى 100 أو إلى 90 ثم يقول "20".

عد بالخمسات: إلى حوالي 50.

يسمى النقود ويعرف عدد القروش التي في ذات القرشين والخمسة قروش.

عد البنسات (أو القروش): يعد 20 مع الإشارة الصحيحة ويذكر المجموع.

كتابة الأعداد: يميز الأعداد وقد يكتبها إلى 12 أو 20، يكتب الأرقام الكبيرة، ويكتب بعضها أكبر من غيرها، يعكس بعض الأرقام، يندر أن يحذف رقماً، يكتب عادة أيضاً عبر قمة الصفحة.

ينطق بقوله: "لا أستطيع الإجادة كما أحب لأنها تختلط علي" و"إني متعب وعندي حرارة أيضاً" و"لا أدري لعلى أعود بها إلى الوراء".

الجمع: كثير منهم يجمعون جمعاً صحيحاً في حدود عشرة، يعد مبتدئاً بالعدد الأكبر أو الذي يتلوه: (3 + 7: 7، 8، 9، 10 أو 8، 9، 10).

وتكون الإجابات الخاطئة عادة أكثر من الصحيحة أو أقل منها بواحد، قليل منهم يحدسون، بعضهم يحفظون عن ظهر قلب تركيبات صغيرة وبخاصة الأعداد المتوازنة مثل 3 + 3.

الطرح: صحيح في حدود خمسة، يعد من 1 إلى عدد أعلى منه ويعود إلى الوراء، ربما جمع بدلاً من أن يطرح، قليل منهم يستخدم الأعداد المتوازنة ليعد بواسطتها.

يحب تجميع الأشياء، 4 من هذا... الخ.

يهتم بالأرقام المتوازنة 2، 2 – 3، 3. الخ.

يستعمل المقاييس البسيطة كالرطل واللتر.

7 س – العد: يستطيع العد إلى 100 بالواحدات أو بالخمسات أو بالعشرات أو بعد بالاثنينات إلى عشرين.

تسمية النقود: يستطيع أن يسمى القرش والنيكل ونصف الريال وأن يذكر كم قرشاً في كل.

كتابة الأعداد: من 1إلى 20 أو أكثر، تقل الأخطاء، عكس لبعض الأرقام أو عكس أكثر للأوضاع في العشرة الثانية، قد يكتب أفقياً أو رأسياً في الصفحة، قليل التلفظ أثناء الكتابة وإن كانت حركات الفم الخفيفة تنم عن عد صامت.

الجمع: صحيح في حدود 20، قل من يخطئ بزائد أو ناقص 1 مما يشير إلي أنهم لا يزالون يعدون، يعرف البعض عن ظهر قلب حواصل الجمع لمركبات زوجية (3 + 3) ويجزئون المركبات الأصعب إلى مركبات يعرفونها ومنها يسحبون: 18 + 5 هي 18 + 2 = 20 ثم 20 + 3 = 23، ربما جمع في العشرة التالية الأرقام التي في خانة الآحاد ثم وضع واحداً بجانب الإجابة:

14 + 3 = 4 + 3 = 7 ثم يضع إلى يسارها 1 فتصير 17.

الطرح: يطرح طرحاً صحيحاً في حدود عشرة، يعد إلى الوراء من عدد أكبر: يستعمل عدداً متوازناً (10– 4: 5 + 5 = 10، 5 – 1= 4 فتكون 5 + 1= 6 وإذن 10– 4 = 6)، يغير الطرح إلى جمع (6 – 4= 2 لأن 4 + 2= 6) يعرف كثيراً من التراكيب عن ظهر قلب.

عند اشتغاله بالأعمال التحريرية لا ينتقل بسهولة من الجمع إلى الطرح في نفس الورقة.

يحب كتابة عدد مكون من أرقام كثيرة.

هو في سبيل تعلم استخدام كسر يمثل نصف وحدة أو نصف مجموعة.

8 س – العد: يعد بالثلاثات إلى 30 وبالأربعات إلى 40.

كتابة الأعداد: يندر أن يخطئ في كتابته للأعداد من 1 إلى 20 أو أكثر، المسافات بين أرقامه صحيحة، وقد يضع بينها فواصل أو شرط، أرقامه أكثر انتظاما وأصغر حجماً.

الجمع: يعرف كثيراً من التركيبات عن ظهر قلب، بعضهم يعد بالواحد مبتدئاً من أعداد كبيرة، وبعضهم يعيد ترتيب الأعداد في تركيبات يحفظها غيباً (8 + 5؛ 7 + 5= 12 + 1= 13)، يخطئ بزائد أو ناقص 1 من آن لآن.

الطرح: يعرف بعض التركيبات غيباً، قد يطرح في العشرة الثانية أرقام الآحاد ثم يتبع الناتج بواحد، معظم الأخطاء تكون واحداً بالزيادة أو النقص، ولكن قليلاً من الإجابات تكون بعيدة جداً عن الصحيحة مما يدل على أن أصحابها قد أقلعوا عن العد بالواحد.

يتعلم جمع وطرح أعداد ذات رقم واحد أو رقمين أو ثلاثة وتحتاج إلى الاستلاف وأخذ واحد معنا.

الضرب: حفظ إلى جدول 4 أو 6، يعرف غيباً بعض تركيبات بأرقام صغيرة وبخاصة 3 × 4 و 4 × 4. قد يجمع (3+ 3 + 3 = 9) أو يقول جدول.

القسمة: يستعمل حقائق بسيطة عن القسمة المختصرة، الأخطاء معظمها 1 بالزيادة أو بالنقص في الأجوبة المكونة من رقم واحد.

يستطيع قياس المسافات في الحجرة بالقدم.

الكسور: يستخدم منها النصف والربع.

يهتم بأوزان الناس والأشياء.

كثيراً ما نتقل إلى عملية أخرى فينتقل فجأة إلى الجمع بينما قد كان يضرب، وقد يكون متنبهاً إلى ذلك ويقول: "إني دائماً أفعل هذا".

9 س – كتابة الأعداد: يكتب الأعداد صحيحة وإن أخطأ أحياناً عندما يملي عليه أو عندما ينقل من السبورة، يفضل أن يحسب عن طريق كتابة الأعداد، لا يتلفظ وهو يكتب لكنه قد لا يتأنق في الكتابة ويقول: "هذه أقبح إعدادي" أو "هذا أ: بر إهمال عندي" قد يفضل كتابة الأرقام في عمود رأسي.

الجمع والطرح: يعرف جميع التركيبات البسيطة غيباً، قد يختار تركيبات معينة عندما يجمع عموداً.

يستطيع تفسير عملياته وبيانها، يعرف أشد التركيبات تعقيداً عليه وإتعاباً له وقد يكتبها في بطاقة خاصة أو على درجة حتى يحفظها عن ظهر قلب، يريد تحليل أخطائه من معلمه، يحب أن يفرق بين الأخطاء "الحسنة" والأخطاء "الرديئة".

الضرب: يعرف جدول 9. معظم الأخطاء في 7 أو 9، الغلطة التي تمثل أخطاءه خير تمثيل هي استعمال 6 أو 8 بدلا من 7 و 8، أو 10 بدلا من 9، معظمهم الآن يضربون بدلا من أن يجمعوا، ربما غيروا 8 × 3 إلى 3 × 8 أو بدءوا من الأرقام الزوجية: 6 × 7 هي 6 × 6 = 36 ثم + 6 = 42 أو من عدد يعرفه غيباً ويضيف إليه أو يطرح منه.

الكسور: أخذ في تعلم استعمال الكسور والمقاييس.

القسمة: يستطيع على الورق الاشتغال بمقسوم ويشتمل على أرقام من 2 إلى 5 ومقسوم عليه مكون من رقم واحد وذلك بطريقة القسمة المطولة.

يستطيع تدوين الحسابات والسجلات.

الفصل الثامن ****************** 8

مشكلات الطفولة والمراهقة

التعرف على السلوك وتوجيهه

مشكلات الطفولة والمراهقة - التعرف على السلوك وتوجيهه

الشخصية هي مجموعة أفكار الفرد ومشاعره وأفعاله التي تعد مميزاً خاصاً له، ويتحدد بمقتضاها أسلوبه الخاص في التكيف مع المحيط، تبدأ الشخصية وبعدها الاجتماعي منذ الرضاعة عندما يبدأ الفرد بتشكيل أساليبه الاعتيادية في التواصل مع الآخرين، وأنماط تفكيره ومشاعره الخاصة حول الناس وحول نفسه كواحد من الناس وتظهر جوانب التشخيصية في السلوك التعبيري الذي يعكس نمو الشخصية بعدد كبير من السبل.

يخضع السلوك التعبيري لمبدأي التميز والتكامل، فيميز الرضيع، خلال الأشهر الأولى، عدداً من ضروب السلوك التفريقي الذي يوجهه نحو العالم ويشير إلى حاجاته واهتمامه، يأخذ التفريق في الشهر السادس، أنماطاً خاصة بالارتباط بالآخرين أو بالبعد عنهم، وتتكامل الأنماط الخاصة للتعبير في اتجاهات اجتماعية مميزة للفرد حوالي السنة الثانية.

التعرف على السلوك وتوجيهه

يقوم الرضع خلال احتكاكهم الاجتماعي باستخدام خمسة من ضروب السلوك المؤشرة والموجهة هي: الصراخ والتحديق والابتسام والمناغاة والتقليد، ويتخذ كل سلوك نسقه الطبيعي الخاص، ويتأثر بالتجربة متحولاً عن الأشياء والناس إلى أناس معينين.

الصراخ

يمثل الصراخ أول أثر يلقيه الرضيع في محيطه، ويبقى خلال الأشهر الأولى السبيل الرئيسي الذي يشير إلى حاجات الرضيع، ويختلف الصراخ عن ضروب السلوك الاجتماعي الأخرى مثل التحديق والابتسام والمناغاة والتقليد في أنه محزن ويقوم به الفرد نفسه خلافاً للأنماط الأخرى فهي مفرحة ويشارك فيها الأهل

الرضيع. مع ذلك فإن الصراخ يجر الوالدين إلى سرير الرضيع ويدفعهما للاهتمام به، مما يدفع الأخير إلى التوقف عن الصراخ.

يبكي الصغار في بواكير حياتهم بسبب الجوع أو الألم، وثمة مؤشرات علمية تدل على قدرة كل من الجوع والألم على توليد أنواع مختلفة من الصراخ، فيرتبط الصراخ المتناغم الذي ينشأ تدريجياً بالجوع كما ينجم الصراخ الحاد المتنافر عن الألم، ولا يمكن معرفة مشاعر الطفل المرتبطة بصراخه، وما معرفة الأمهات السبب الذي يدفع رضيعهن للصراخ، سوى تعميم متعجل لما يعرفنه من حال أطفالهن.

يبدأ الأطفال خلال السنة الأولى بالصراخ لفترات قصيرة مستخدمين الصراخ كوسيلة للاتصال بالآخرين، يروي بل واينزوورث أن أولاد ما دون الشهر الثالث، عندما يكونون وحدهم، يصرخون أكثر مما لو كانت أمهاتهم على مرأى منهم، أما بين الشهرين التاسع والثاني عشر فيزيد صراخهم عندما يرون الأم ولا يستطيعون لمسها أكثر مما لو حملوا أو كانوا وحدهم، هكذا تنقلب وظيفة الصراخ في السنة الأولى نمطاً أو أسلوباً للاتصال، وقد لاحظ الباحثات أن صراخ الطفل في نهاية السنة الأولى ينخفض إلى نصف كمه في الشهر الثالث، الأمر الذي يؤكد تحول الصراخ إلى الوظيفة الاجتماعية.

التحديق:

يعد التحديق أول سلوك يستخدمه الرضيع لتوجيه ذاته في العالم ولتلقي المعلومات عنه، تؤكد إحدى وجهات النظر أن الطفل يدرك العالم كتشويش مبهم طنان، غير أن الأدلة العلمية الأخيرة تشير إلى ولادة الرضيع مجهزاً بعدد من القدرات البصرية المتطورة، إذ يستطيع حديثو الولادة التركيز في الشيء وملاحقته بأعينهم كما يستطيعون تمييز فروق الأشياء في الحجم والشكل وتفضيل المركب على البسيط والجديد على المألوف، تساعد تلك الخواص الإدراكية الرضيع على

التوجه نحو الناس والعالم، يفضل الرضع، بدءاً من الشهر الرابع، التطلع إلى الوجوه بدل الأشياء، ووجه الأم على سائر الوجوه.

حالما يبدأ الرضيع التحديق المحدد في وجه الراشد وعينه على الخصوص تبرز علاقات إدراكية جديدة، فاحتكاك العين بالعين خبرة تنقل العلاقة إلى طور جديد وتجعل الراشد يحس، وللوهلة الأولى، أنه إنما يتعامل مع كائن بشري وليس مع شيء أو حيوان، فما أن تبادل الأم رضيعها التحديق حتى تشتد مشاعرها وتتقوى عواطفها وتسخن علاقتها مع طفلها أو عنايتها به، يعطي التحديق الطفل فرصة لمارسة سيطرته على الآخر، إضافة إلى تقويته للروابط الاجتماعية بينه وبين الراشد. ويستطيع الطفل، شأن الراشد، أن يمارس التحديق بصيغ مختلفة، تشجع العلاقة الاجتماعية أو تحبطها.

الابتسام

ينمو الابتسام وفق ثلاث مراحل متميزة هي: الارتكاسية والعشوائية والاجتماعية، يبتسم الرضع منذ الولادة استجابة لمختلف الحالات الداخلية، ويمكن جر البسمة منذ الشهر الأول بإثارة الرضيع بالصوت المرتفع، وخاصة صوت الأنثى (ولف، 1963)، إلا أن ذاك النوع من الابتسام يبقى رجراجاً عديم الصيغة وتعوزه الحرارة الملازمة للفعل الاجتماعي.

وتتغير ابتسامة الرضيع حوالي الأسبوع الرابع بصورة جذرية، فتتسع ابتسامته وتستمر لفترة طويلة وتشكل التعابير الوجهية التي تضيء العين، ولا تنطلق الابتسامة في هذه السن استجابة للأصوات الشديدة وحالات الشعور العميقة للرضيع، بل إنها تنطلق استجابة للأشياء الحية وللوجوه المتحركة المرافقة للصوت البشري.

تظهر الابتسامة الاجتماعية ذات التعبير الدافئ في ذات الوقت الذي يبدأ فيه الرضيع تمييز الوجوه البشرية التي يتطلع إليها، يتبادل الطفل هنا التحديق مع الراشد بدل التحديق بالأشياء، وخلافاً لاعتقاد غالبية الأمهات بأن رضيعهن يفهمهن الآن، تبقى الابتسامة الاجتماعية المبكرة عشوائية لا انتقائية، إذ أن الرضيع يبتسم لولادته وللآخرين من أعضاء الأسرة على السواء، ولا يميز الأطفال الوجوه ولا يطلقون ابتساماتهم الاجتماعية المنتقاة حقاً إلا عند الشهر الخامس أو السادس تقريباً، إذ يبدأ الطفل في هذه السن بالابتسام للوجه المألوف بدل الوجه الغريب بل يبدأ ينفر من الغريب ويحذره.

المناغاة

يبكي الطفل ويتأوه أو يلغو خلال أسابيعه الأولى بسبب إحساسه بالألم أو باللذة، ويتغير الصوت الذي يطلقه الرضيع في بداية الشهرين الرابع أو السادس إلى شيء من الغرغرة لدى سماع الأصوات أو مرأى الوجوه المتحركة، وكما هو الشأن في نمو الابتسامة الاجتماعية فإن صوت ابن الشهر الأول يشير إلى الاهتمام الاجتماعي ويجر اهتمام الآخر وعطفه، مما يوسع إطار الابتسامة لتغدو استجابة مبدئية للمبصر، يميل صوت الأنثى الراشدة لاستثارة صوت الرضيع، الأمر الذي يدل على نمو قدرة ابن الشهر الأول على التعرف على بعض خصائص صوت الأم (وولف، 1963)، ولأن الرضيع يستطيع سماع صوته، فإنه يحاول توليده بضرب من التقليد الذاتي الذي ينقلب بعد تميزه إلى المناغاة.

وتتطور المناغاة عبر عدد من المراحل التي تشق الطريق للنمو اللغوي فتشمل الغرغرة حوالي الشهر الثالث أو الرابع مقاطع صوتية صافية ومتميزة، وفي بداية الشهر السادس تزداد الأصوات العفوية التي يطلقها الرضع، فيما بينهم، وفي الشهر التاسع يكررون ما يسمعونه من أصوات الآخرين، تقدم المناغاة، بصرف النظر عما تعنيه بالنسبة للنمو اللغوي، نمطاً عاماً من التقليد يشير إلى اهتمامات الرضيع الاجتماعية المتوسعة.

التقليد

يفوق التقليد كل السبل والوسائل التي يتمكن الأطفال بوساطتها من النمو والتحول إلى راشدين، ولسوف نرى في الفصول اللاحقة كيف يساعد تقليد الصغار للكبار في كل مراحل النمو، على اكتساب المهارات الاجتماعية المختلفة.

يبدأ سلوك التقليد مع بداية المناغاة ويمتد ليشمل تقليد حركة الآخرين، ولا يتعامل الأهل في هذه المرحلة مع كائن يبتسم لهم أو يتطلع إليهم بل مع كائن يحادثهم عبر صدى أصواتهم، ولا يهم أن يعرف الطفل ما يقول، بل يكفي الوالد أن يسمع أنه يخاطب بـ "ماما" أو "بابا" حتى يطلق تعابير تحمل في طياتها كل ضروب العطف والسعادة وتغني تجربة الرضيع الاجتماعية.

يقود ميل الرضع لتقليد ما يرون أو يسمعون إلى العديد من أنماط التفاعل اللعبي مع الوالدين، فيجد الأهل أنهم أن رفعوا أذرعهم فوق رؤوسهم وصاحوا "كبير" فإن الطفل يرفع يده هو الآخر ويصيح كبير أو بير أو رير.

فالتقليد تعبير واضح عن الاهتمامات الاجتماعية، ولا يمر سلوك التقليد، شأن الابتسام عبر مرحلة عشوائية لا انتقائية، بل أنه، ومنذ البدء، يكون تقليداً لأناس مألوفين يختارهم الرضيع بسبب ما ينشأ لديه نحوهم من تعلق متميز وفريد يؤدي إلى ضرب من التفاعل التبادلي الذي يعزز سلوكي التعلق والتقليد.

العوامل المؤثرة في السلوك

ليس التحديق والابتسام والمناغاة والتقليد إلا حوادث طبيعية تحدث تلقائياً خلال عملية النمو، الأمر الذي دفع بعض الباحثين إلى عدها ظواهر تأثير وتوجيه غريزية تفيد في المحافظة على النوع، يعتقد بولبي أن في متناول الناس، شأن الحيوانات، رصيداً من سلوك فطري يفيد في الإبقاء على حيواتهم في الفترات الأولى من الحياة وفي تعلمهم أساليب الدفاع عن حيواتهم والإبقاء عليها، ولسلوك التأثير

والتوجيه لدى الرضيع قيمة في الإبقاء على النوع تتأكد عبر جذب انتباه الأهل والراشدين لإطعام الرضيع، وإمساكه، والعناية به، وبصرف النظر عن الجدل حول فطرية سلوك التأثير التوجيهي، فإن شموليته لكل أطفال النوع البشري تجعل له مكانة وظيفية هامة في حياة النوع، فلقد تبين أن إطلاق الرضيع للأصوات يزداد بتعزيزه بالابتسام والنقر تحت الذقن، والربت على البطن لدى غرغرة الوليد أو مناغاته، ثم إن الرضيع يزيد من تكرار ابتسامته إن رُد على ابتسامته بنظيرتها، ولقد وجد يارو ورفاقه إن كمية الإثارة التي تقدمها الأم للطفل تزيد من شدة الاستجابة الاجتماعية للآخر، ومن توجهه الهدفي، ومن سلوك بلوغ الأشياء وإمساكها، تؤكد نتائج يارو وسواها إن الاستجابة العضوية والعاطفية تشجع الرضيع للمبادرة الاجتماعية وتشدد من ميله لكشف الواقع الاجتماعي من حوله.

تشير أغلب الأدلة إلى حاجة الطفل للإثارة الاجتماعية لفائدتها في استدعاء استجابته الاجتماعية، فقليل من العناية بالطفل أو الابتسام له، أو التحدث إليه بلغة ما، يفيد في جعل علاقاته مع الآخرين انتقائية تتميز الواحدة منها من سائر العلاقات الأخرى، إلا أن الملاحظات المذكورة تبقى مجرد فرضيات فلسفية يعوزها الدليل التجريبي، فالاعتبارات الخلقية الاجتماعية تمنع الباحثين من حرمان الأولاد من الإثارة الاجتماعية لغرض البحث العلمي المتمثل بالتلاعب بالمتغير المستقل أو التجريبي، غير إن لدينا الكثير من الأطفال الذين حرمتهم الطبيعة تلك الإثارة أو بعضاً منها وفي التجارب التي أجريت على صغار الحيوان دليل كاف لدعم فرضنا ذاك (هارلو، 1966).

التعلق بالناس

يبدأ الأطفال، حال تحولهم انتقائيين توجيهيين في سلوكهم، بتنمية تعلق خاص بالناس المألوفين في عالمهم، يشمل التعلق الحب والاتكالية على السواء، إذ يمارس الأطفال تعلقهم بالناس بالسعي للتقرب منهم وبالاستماتة للحصول على انتباههم واستحسانهم، وبالغضب من انفصالهم عنهم، يشير بعض علماء النفس

للضروب العشوائية من سلوك الابتسام والمناغاة، والتحديق المميزة لمرحلة الرضاعة المبكرة كضرب من التعلق، وذلك لأنها تعمل على جذب الانتباه وتقريب الناس بعضهم من بعض غير أن السلوك التعبيري لا يغدو انتقائياً إلا بعد أن يتعلق الصغار فعلاً بأشخاص معينين وأن يتحسسوا غياب هؤلاء وحضورهم، درس سلوك تعلق الرضيع بالكبار في عدد من مناطق العالم، يبدو من تلك الدراسات أن تعلق الرضيع بالكبير يظهر في الشهر السادس أو الثامن.

يحدث أن يركز الرضيع تعلقه بشخص واحد أولاً هو أكثر الأشخاص استجابة للرمزية الاجتماعية للرضيع، وعادة يكون هذا الشخص الأم نفسها، بالرغم من أن ثلث الأطفال، في إحدى الدراسات، قد بدأ تعلقه بأبيه، وسرعان ما ينتقل التعلق ليشمل آخرين في عالم الطفل، وتتسع دائرة الأشخاص المتعلق بهم مع العمر، فتشمل أقارب الأسرة وأصدقاءها، ولا يأتي الشهر الثامن عشر حتى يكبر عدد الناس المعلق بهم لدى كل الرضع تقريباً.

يلعب الشخص الذي يرسي عليه الطفل أول تعلق به دوراً أساسياً في نمو شخصية الطفل بين العمرين ثمانية أشهر وسنتين، تقتصر وظيفة التعلق قبل الشهر الثامن على تأمين العناية العضوية والإثارة الاجتماعية ثم يمتد التعلق إلى كل من يحقق تلك الوظيفة، غير أن التعلق يأخذ بعد الشهر الثامن صيغة الاتكال الوجداني والدائم على الآخر ويتمثل بظاهرتي "القلق من الغريب" و "قلق الفصم".

تكوين سلوك التعلق

يتشكل التلعق، شأن السلوك التعبيري، عندما يثير الوالدان الرضيع وعندما يستجيبون فوراً لإشاراته وخاصة الصراخ منها، ويضعف تعلق الطفل ويتأخر إن لم تكن استجابة الوالدين فورية ودافئة، يتوقف تعلق الطفل بالراشد على نوع العناية التي يوليها الأخير للأول وعلى شدتها، ولا بد من التأكيد بأن تفاعلاً

اجتماعياً حقاً تفوق أهميته في تشكيل تعلق الطفل بالراشد أهمية الفترات الطويلة من العناية التقليدية.

يقوم العامل الحاسم في تكوين سلوك التعلق إذن، في نوع العناية الوالدية بالطفل وليس في كمها، وليس ثمة أي دليل على أية درجة من التأكيد على تعرض الطفل للشذوذ النفسي نتيجة الغياب الاضطراري لكلا الوالدين عن المنزل، خاصة عندما يتوفر للأطفال بدائل ثابتة من الناس توفر لهم حاجاتهم الأساسية، إذ يمكن لأكثر من عضو في الأسرة أن يشارك في الرعاية بالطفل دون أن يتأذى تكون سلوك التعلق لدى الرضيع.

القلق من الغريب

يتوافق سلوك التعلق لدى الأطفال بإشارات من القلق لوجود الغرباء في عالمهم، فيتضايق معظم الأطفال بين الشهرين الخامس والثامن من اقتراب الغرباء منهم تضايقاً أميل لأن يتحول إلى العبوس والصراخ والابتعاد، يبلغ قلق الطفل من الغريب ذروته في نهاية السنة الأولى ثم يبدأ بالاضمحلال وذلك عندما لا يجد الرضيع في الغريب ما يستدعي خوفه، يعجز الوالدان عن تقبل ظاهرة قلق الطفل من الغريب فينتابهم القلق من تدهور التطور النفسي للولد، هذا مع العلم أن ظاهرة القلق من الغريب ليست عامة وبعض الأطفال يتخطى قلق الغريب بسرعة مذهلة، مع ذلك، فإن من المفيد للوالدين أن يتعرفا أبعاد قلق الطفل من الغريب، وأن يدربا الطفل على الخطوات التي تساعد على التغلب عليه، على الأهل ألا يحثوا رضيعهم على معاناة الكآبة مع الغريب بإعداده للمعاناة الاجتماعية الايجابية خلال الأشهر الستة الأولى من العمر.

قلق الفصم

يميل أغلب الرضع، وبعد أن يتضح قلقهم من الغريب، إلى أن يخافوا البعد عن والديهم أو عن الآخرين الذين سبق لهم أن تعلقوا بهم، ويبلغ قلق الفصم ذروته بين الأشهر 13و18من العمر حيث يبدأ بالزوال هو الآخر، يعبر الأطفال عن قلق الفصم بالإضافة إلى الصراخ والعبوس، بالتعلق بالراشد عندما يحاول ترك المكان إلى آخر، وذلك لقدرة الطفل على المشي والحركة في تلك السن، يمكن، بسبب العلاقة بين ضربي القلق، معرفة ما إذا كان الرضيع متعلقاً بشخص ما، وذلك بملاحظة سلوك الرضيع لدى مغادرة ذلك الشخص للمكان والرجوع إليه، لقد درس بل وانزوورث ردود فعل الرضيع إزاء هجر الراشد له في موقف لعب، حيث تجلس الأم مع طفلها في غرفة اللعب ثم ترجع بعد برهة من الزمن، وجد الباحثان أن ابن السنة لا يحتمل غياب أمه عنه لعدد من الدقائق، فتراه يصرخ، ويركض إلى الباب، ويتجول في الغرفة كما لو أنه يبحث عنها، ويفقد كل اهتمام باللعب والدمى، ويهدأ الصغيرة برجوع أمه، ويتعلق بها، ويقاوم أية حركة لإبعادها عنه، ولقد أكد باحثون آخرون تلك الملاحظات على الأولاد بين العمرين عشرة أشهر وثمانية عشر شهراً.

أبدت القردة ردود فعل على فصلها عن أمهاتها، مشابهة لردود فعل الأطفال البشريين، وأمكن مع تلك الحيوانات التصرف بالمتغير المستقل، فوضعت الأمهات في أقفاص على مقربة من القردة الصغار التي حجزت في أقفاصها، لوحظ أن حرمان القردة من الاحتكاك بأمهاتها يدفعها إلى الصراخ، والقفز، والتطلع الغاضب، كما لوحظ أن مثل ذلك السلوك ينقلب بعد ثلاثة أسابيع من الحجز إلى ضرب من اليأس والخمول وفقدان الاهتمام، ولم تختلف ردود فعل الأطفال البشريين، الذين عزلوا عن أمهاتهم لأسباب ترجع إلى شروط حياتهم، عن الاحتجاج الذي أبداه أطفال القردة إلا في تمردهم لدى عودة الأمهات إذ لم يعمد أطفال البشر إلى ملاقاة الأم العائدة بحنان بعد فصل تجاوز الأسبوع، يقابل الطفل البشري أمه العائدة كما

لو أنه لا يعرفها، أي كما لو أنها كانت غريبة عنه، فيصرخ ويبتعد عنها إن هي حاولت التقرب منه، وينقلب سلوك اللامبالاة بعد أيام إلى ضرب من الصراع بين البعد عن الأم الغائبة وبين الارتماء إليها، يشعر الوالدان أن الطفل يفعل ذلك كما لو أنه ينتقم من الأم، إذ يزول سلوك الذبذبة بعد أسابيع من حياة التعايش الطبيعي بين الولد وأمه، تظهر ردود أفعال الطفل على فصل أمه المؤقت عنه أهمية التعلق الأولي بالأشخاص الأساسيين في حياة الطفل، لكن من المفيد أن نذكر أن مشاعر اليأس التي تعصف بالطفل لدى غياب الشخص الأساسي في حياته عنه تخف كثيراً لو بقي حول الطفل أناس يعنون به.

النظريات التي تفسر أصول التعلق الطفلي بالراشد

يتفق علماء النفس على شمولية قلق الفصم لدى كل الأطفال في كل المجتمعات، إلا أنهم يختلفون في نظرياتهم التي تشرح أسباب ذلك القلق، يؤكد تقليديو التحليل النفسي ونظرية التعليم انبعاث الاهتمامات الاجتماعية من الحاجات البيولوجية للفرد مباشرة، فالطفل برأي جماعة التحليل النفسي يبدأ بالشعور بالحب نحو أمه لأنه يقرنها بتجربة الإطعام الملذة، أما بالنسبة لنظريتي التعلم فإن إرضاء الدافع الأولى من جانب الأم أثناء إطعامها وليدها، يدفع الأخير ليكون دافعاً ثانوياً يتمثل بتقربه من الأم واتكاليته عليها، ويضيف هؤلاء بأن الاهتمام الاجتماعي المصاحب لحب الولد لأمه واتكاليته يتعمم نحو الناس الآخرين.

دفعت تلك النظريات غالبية علماء النفس، ولسنوات عديدة إلى التمييز بين الدوافع الأولية (البيولوجية) من جهة والدوافع الثانوية (الاجتماعية) من جهة ثانية، إلا إنه قامت بدءاً من عام 1960، نظريات جديدة رأت أن الاهتمام الاجتماعي دافع إنساني متميز وأولي.

يعتقد بولبي، الذي يعد من أهم الآخذين بالنظريات الحديثة أن التعلق بالآخر ينبعث من سلوك التأثير والتوجيه، ومن الاهتمام الشخصي الذي يوليه الآخرون، فالاستجابات الاجتماعية من جانب الراشدين هي التي تشكل السلوك التعبيري للناشئ في أنماط من التعلق التبادلي، تميل نتائج الدراسات العلمية لترجيح وجهة نظر بولبي على النظريات التقليدية الأميل للأخذ بنظرية أرواء الحاجة في تفسير النمو الاجتماعي، وهكذا، فعندما يتعلق أبناء التعاونيات الاشتراكية بوالديهم الذين يداعبونهم لفترة قصيرة كل يوم، وليس بمن يطعمهم، فإنهم إذا يبدون الإثارة الاجتماعية وهذا يتعارض مع الاتجاه القائل بأن الحاجات البيولوجية هي التي تقود إلى نمو روابط اجتماعية وثيقة.

يقدم عمل هارلو في مجال الحيوان دعماً جديداً لتلك النظرية، إذ قد أبدت صغار القردة تعلقاً بالآخر على الرغم من أنه لم يطعمها، وقد وضعت القردة، في تجربة هارلو مع نوعين من أم حديدية تتكون الأولى من أسلاك معدنية والثانية من أسلاك معدنية مغطاة بالقماش، وكان لكل منها زجاجة إرضاع في صدرها يستطيع الصغار تناول طعامهم منها، مالت كل القردة للتعلق بالأم الحديدية المغطاة، وعندما وضع شكل مرعب في القفص هربت صغار القردة من كلتا التجربتين للاحتماء بالأم القماشية (هارلو، 1959).

يعمل تأثير الأدلة العلمية في مجال الإنسان والحيوان على دفع الكثيرين من جماعة التحليل النفسي ونظريي التعلم باتجاه نظرية بولبي، فيميل بعض جماعة التحليل النفسي اليوم إلى اعتبار أن الطفل ينزع بالفطرة للبحث عن الأشياء، بحيث يبدو الدافع الاجتماعي وكأنه يصدر تلقائياً عن الكائن وليس كنتيجة للدافع الحيوي، يأخذ الاستنتاج المشار إليه أهمية خاصة في مجال تشكيل الحيط للاهتمامات الاجتماعية التي تبرز خلال عملية نمو الفرد.

الفطام والفردية

تضعف أهمية التعلق والأشخاص الذين يتعلق الطفل بهم في مرحلة جاهزية الطفل لدخول المدرسة، إذ يدخل العديد من الناس في تلك الفترة عالم الطفل ويزيدونه غنى بالاهتمامات الاجتماعية، وهكذا يتخطى الناشئة القلق من الغريب وقلق الفصل عن الأم ويكون أبناء السنة الثالثة أقل تأثراً بترك الوالد من أبناء الثانية، ولا يتأثر أبناء السنة الخامسة قط بغياب الوالدين أو أحدهما، ومع سيطرة الطفل على ضربي القلق المذكورين، يزداد ميله للانفصال عن الوالدين والانسياق مع فرديته الخاصة، ويمكن تسمية ميل الطفل للانفصال والتفرد بالفطام النفسي، الذي يمهد السبيل لنمو الذات واستقلاليتها.

بداية الفردية

يبقى الصغار خلال السنة الأولى في أي مكان تضعهم فيه أمهاتهم، وقد يسوء سلوك الرضيع ويجترئ على تعليمات الأم بملازمة المكان إلا أن ذلك يبقى عرضاً ولا يرتبط بمشاعر الولد نحو أمه، غير أن أمرين على درجة كبيرة من الأهمية يظهران في السنة الثانية، إذ تزداد، أولاً مهارة الأولاد في معالجة الأشياء وفي التجول، ويبدؤون يحسون أن سلوكهم يؤثر في أهلهم، وتبقى رغم ذلك، سلطة الوالدين على الطفل على صدارتها، فيعاقبان الطفل على تمرده على أوامرهما ويعززان حركاته الخضوعية، إلا أن الأولاد في هذه المرحلة يعرفون كيف يتلاعبون بمشاعر والديهم.

تؤشر مهارة الطفل ووعيه لتأثيره في والديه بداية انطلاقه نحو الاستقلال، فينتقم الطفل لنفسه من الحرمان والسيطرة التي تمليها عليه الأم ويعمد إلى معاقبتها على الفور ببصق الحليب، وبرفضه الركون عن الحركة عندما تريد إلباسه، وبتفجره الانفعالي الذي يعمل على تمزيق أعصاب الأم، تساعد اللغة الطفل على رفع صوته بالاحتجاج وإعلان حاجاته للاتصال بين الأم ووليدها، لتكون واسطة

للتعبير عن الصراع الدائر بين الاثنين، ولا تعني قول الطفل "لا" أنه يرفض هذا الأمر أو أنه يطلب القيام بأمر آخر يرضي حاجة أخرى، بل تكون تلك الـ "لا" محاولة لتأكيد ذات الطفل كفرد متميز، أي على إرضاء حاجة الحاجات الأولى، ومعارضة الطفل لوالديه إنما هي الأداة الأساسية لإثبات هويته المستقلة ورعايتها، العادة أن تضايق سلبية الطفل وثورته والديه، إلا أنهما يحترمان ذلك الجانب الضروري والهام للذات النامية ويرعيانه. يفرض النمو على الناشئ أن يثور، فإن هو لم يفعل ذلك في نهاية السنة الثانية، فقد يكون السبب هو علاقة مرضية بين الولد وأمه تتمثل بما يسمى المريلية، يتعلق الطفل المريلي بأريطة مريلة أمه فيفعل ما تريده أن يفعل ويمتنع عن فعل ما تمنعه أن يفعله، ولا يتقدم الطفل المريلي لفصل نفسه عن أمه ولإقامة هويته المستقلة، تكون المريلية قبل السنة الثانية ظاهرة طبيعية أما إن هي تخطت السنة الثانية كانت دلالة مؤكدة أو إشارة لنمو مرضي شاذ لا يلبث أن يتكشف ملقياً آثاره المدمرة في الناشئ.

استجابة الأم للفطام النفسي

تشير الملاحظات السريرية لبعض المحللين النفسيين إلى أن الأمهات يختلفن كثيراً في استجابتهن لنزعة الطفل الفردية، المفروض أن تسر الأم لنزعة ابنها نحو الاستقلالية، فميل أحدنا للسيطرة على الآخر واستخدامه له يجب ألا يمنعنا من الترحيب بما يكتسبه الطفل من براعم التفتح الذاتي المتمثل بالتمرد والسلبية اللذين يحققان نهايتهما بالاستقلالية، فإن استطاعت الأم تكييف ذاتها لتقبل تلك التغيرات، وذلك بالاستمرار برعاية الطفل بذات النوعية والحب، عملت على مساعدة الناشئ على أن يكون "شخصاً" في مستقبله، غير أن بعض الأمهات لا يتمتعن بالعناية بالناشئ إلا إذا كان اتكالياً عليهن، ويفقدن اهتمامهن به أن هو أبدى مظاهر الاستقلال والتكون الفردي، تبحث تلك النسوة عن أي عمل يرضي ذواتهن عندما تقطع فردية الطفل مريلته ويجدن أنفسهن في مواجهة أطفال يعتدون بذواتهم وعقليتهم وشخصيتهم، فقد لا تعني رغبة الأم في الحمل من جديد

إلا إرضاء رغبة الأمومة لديها بالعناية بولد يبقى على مريلته، فليس عجيباً أن تجد عدداً من النساء يحملن عند بلوغ طفلهن سنته الخامسة، تعمد بعض تلك النساء إلى ترك المنزل ورعاية الأولاد إلى عمل خارج المنزل ينسيهن مأساتهن، وتميل فئة أخرى من الأمهات لأن تكن استقلاليات ولا ترتحن إلى وجود من يعنى بهن، إن هؤلاء النساء يفرحن لدى ظهور نوازع الاستقلالية لدى أبنائهن لأنهن يشعرن بتحررهن من عبء تفسير الأشياء للطفل والاستجابة لإشارات الكآبة التي يطلقها، تجد تلك الأمهات لذة في التحدث إلى أبنائهن عندما يبلغون السنة الثالثة، ويكرسن الكثير من وجودهن لأولادهن بعد أن كن بعيدات عنهم.

اتجاهات الطفل نحو العالم

يبدأ الأطفال حوالي السنة الثانية بتكوين اتجاهاتهم نحو العالم من حولهم، يعتقد أركسون إن الإحساس بالثقة هو أول تلك الاتجاهات، والإحساس بالثقة شعور عام بأن حاجات الفرد ستلبى وأن العالم مكان مأمون وودي، وتتوقف شدة الشعور بالثقة في السنة الثانية على نوع العناية التي يلقاها الطفل عامة وعلى موقف الوالدين من إرضاء الحاجات الأساسية للطفل خاصة، إذ تتمتع بعض الأمهات بأولادهن فيرضعنهم وهن بطبع هادئ مستريح ويلعبن معهم، وذلك خلافاً لبعضهن اللواتي يعنين بأطفالهن وكأنهن يقمن بعمل كريه وآلي، ويتنوع إحساس الناشئ بالثقة بتباين العناية بين الدفء والبرودة، تؤكد مختلف الدراسات إن حساسية الأم لحاجات طفلها وعطفها عليه واستجابتها التلقائية لنأماته تجعله يحس بأن العالم مكان أمين وأن الناس من حوله طيبون.

ليس الطفل الآمن ملحاحاً، بل أنه يغتنم فرصة غياب الأم لكشف العالم من حوله ولا يضايقه غياب الأم إن لم يطل كثيراً، وتلك صفات تعوز الطفل الوجل.

أثر عناية الوالدين بالأطفال

يتحدد تأثير الأهل في شخصية أولادهم بفروق بين الأطفال تحل بهم قبل أن يولدوا وتؤثر في كيفية معاملة الوالدين للطفل، يختلف الأولاد فيما بينهم عند الولادة بمستوى النشاط، وعادات الأكل والنوم، وحساسيتهم للإثارة، فيكون بعض الأولاد خاملين متقلبي المزاج، كما تكون فئة منهم ملحاحة صاخبة يصعب إرضاؤها، ولهذه الفروق الفردية في الوليد آثار واضحة في تحديد معاملة أهله له، إذ يجعل سهلة القياد سريعو النضج المرحون من الأطفال أهلهم يسعدون بالعناية بهم بقدر كبير من العطف والدفء والرغبة، ويختلف الأثر الذي يلقيه المشاكسون الذي يتخلف نضجهم، وتتغلف ملامحهم بالكآبة، في آبائهم، الأمر الذي ينعكس في عناية الوالد بطفله فيجعلها باردة ويمارسها الوالد بقرف وكواجب كريه، فخصال الولد تعمل على تحديد طريقة عناية والده به، وتؤثر بالتالي في اتجاه الولد من العالم، فينشأ واثقاً مطمئناً أو متوجساً من عالم مرعب.

توصيات لتربية الأولاد

يدعو المختصون في دراسة الطفل إلى تحديد سمات شخصية الطفل في كل مرحلة نمائية إلى جانب تحديد معدلات نضجه وسمات شخصية والديه وذلك كمحاولة لتصميم أسلوب فردي لتربية كل طفل على حدة تخفيفاً للآثار التي تلقيها الوصفات التربوية العامة في شخصية الناشئ وفي ظواهر التفاعل التبادلي بين الناشئ ووالديه، تعرض التوصيات المشار إليها تبايناً في طريقة تربية الأخوين في الأسرة الواحدة، وذلك لأن من المتوقع أن تختلف طباع الأخوة وامزجتهم وسمات شخصياتهم بصورة تجعل من المؤذي أن يربوا وفق الوصفات التربوية العامة، لا بد إذن من التأكيد على تفريد التربية وذلك لسببين:

1. ليست هناك طريقة فردة أو مثلى لتربية الطفل، فتكرارية حمل الطفل، مثلاً، تتوقف على طبيعته، فإن كان ميالاً بولادته لأن يحمل زيد في مرات حمله

وأطيل، أما إن هو ولد راغباً عن التماس الجسمي وجب ألا يحضن إلا في حالات إرضاعه والعناية به، يفعل الأمر نفسه بالنسبة لسائر عمليات التربية مثل الإطعام، والإثارة، والضغط وغيرها.

على المرء في دراسته لأثر الممارسة التربوية في الطفل، أن يترك هامشاً عريضاً للفروق في الطبع، وغالباً ما يعد الباحثون العلميون الأطفال متشابهين من حيث الجوهر والأساس، بحيث يكون لنوع محدد من العناية الأبوية أثر واحد لدى كل الأطفال، إلا إن الواقع، في كثير من الحالات، يخالف المعتقد التقليدي المشار إليه، ويفرض على الباحث الجدي تصحيح مثل ذلك المعتقد، إن هو رغب في إقامة تربية رصينة خالية من الأخطاء.

الفصل التاسع *************** 9

مشكلات الطفولة والمراهقة

مشكلات الطفولة والمراهقة - مبادئ النمو العضوي

يمكن عدّ النمو البشري سلسلة متلاحقة الحلقات من مراحل نمائية ترتبط بالعمر وتتميز الواحدة منها بعدد من الخصائص العضوية والعقلية والطباعية والاجتماعية المترابطة، ويشكل النمو العضوي حجر الأساس لكل أنواع النمو، إذ تحكم المبادئ التي يخضع لها ضروب النمو الأخرى.

مبادئ النمو العضوي

تمتد مرحلة الرضاعة بين الولادة ونهاية السنة الأولى تقريباً، وتتميز بكونها فترة نمو مرن يشمل كل جوانب الفرد، تساعد سرعة نمو الرضيع على إيضاح المبادئ التي تتحكم بالنمو في مختلف المراحل وتتمثل بالمبادئ التالية:

1. معدل النمو.
2. وجهة النمو.
3. التميز والتكامل.
4. التلاحق.

معدل النمو:

يتسم النمو العضوي لدى الرضيع بالانتظام الذاتي، فيزداد وزن أغلب الأولاد وطولهم باضطراد عادي متناسق، ولا يخرج النمو عن معدله المألوف إلا لدى فئة من الأولاد، وفي حدود يمكن توقعها في إطار الشذوذ عن القاعدة، ولا يزيد أثر الشروط الشاذة على الإعاقة المؤقتة لمعدل النمو، إذ سرعان ما يعود النمو إلى معدلاته الطبيعية بزوال الشروط الشاذة المتمثلة بالمرق أو بالحرمان الغذائي، وتتجلى أصالة مبدأ الانتظام الذاتي في مبكري الولادة من الأطفال الذين لا يتخطى متوسط وزنهم عند الولادة 2750كغ، إذ سرعان ما يتساوى وزن هؤلاء

الأطفال مع وزن نظرائهم من عاديي الولادة خلال السنة الأولى من الحياة، أما مبكرو الولادة الذين يقل وزنهم عن 2.25 كغ فيعانون من نقص يشمل الوزن والطول والذكاء، فظاهرة الانتظام الذاتي تعمل إذن على تلافي ضروب الاضطراب الثانوية، لكنها تعجز عن مجابهة الاضطرابات النمائية الشديدة، ويخضع النمو الحركي هو الآخر لمعدل نمو خاص بالنوع البشري، فعلى الرغم من أن نمو الفرد يسير وفق وتيراته الفردية المميزة له في الجلوس، والمشي، وتناسق الأصابع، بحيث يسبق المعيار المميز لسنة أو يقصر عنه، إلا إن نمو الفرد سرعان ما يعود يتماشى والمعيار العام، ولا يضطرب المعيار السني إلا في الحالات الخطيرة لاضطراب الشروط المحيطية، إذ لا يؤثر نقص الخبرة والتضييق المتشدد للفعالية في المعيار النمائي فيتعلم أطفال القبائل الهندية الأمريكية، الذي يشدون طوال يومهم بخشبة المهد المشي والجلوس والزحف كغيرهم من الأطفال العاديين، ولا يختلف أمر الإشارة المفرطة والتدريب الخاص عن أثر الإعاقة ونقص التدريب، إذ يعجز هو الآخر عن التأثير الدائم بمعدلات النمو الفردية، فقد يغدو الأطفال، الذين يعطون تدريباً خاصاً على التسلق، مهرة في تلك الفعالية، لكنهم سرعان ما يتوازون مع أطفال لم يعطوا أي تدريب خاص، ويبدو أن الشروط المحيطية الخطيرة جداً، هي وحدها التي تستطيع إيقاف معدل النضج الموروث لدى الطفل أو تصعيده.

وجهة النمو:

يتخذ النمو وجهات معينة تميز نوعاً حيوانياً عن آخر، فالمألوف أن يمتد النمو من الرأس منحدراً للمركز فالأطراف، وينمو الدماغ بصورة أسرع من أي عضو آخر، هذا في الحيوانات، وكذلك الأمر في الإنسان وصغار الأطفال، إن لكل واحد من مجالات النمو فيما يبدو وجهة خاصة، فيتعلم الصغار إقامة التنسيق لحركة أذرعهم وسيقانهم الأقرب إلى الجذع قبل تعلمهم إقامة التنسيق الحركي بين أصابع اليدين أو الرجلين، ويستطيع الأطفال النهوض وإدارة الرأس قبل أن

يستطيعوا الالتفات كلياً، ويحركون أذرعهم وسيقانهم قبل أن يتمكنوا من مقابلة سبابتهم بإبهامهم.

التميز والتكامل:

يتقدم أنواع النمو العضوي لدى الوليد خلال العامين الأولين من الحياة عشوائية قط، بل أنها تخضع لتلاحق عام لدى كل الأفراد البشريين، فللقابليات الحركية اللازمة لتعلم المشي تلاحق لدى أطفال غابات أفريقيا مشابه للتلاحق في النمو الحركي لدى أبناء دمشق، فعلى الأطفال أن يتعلموا، أولاً، أن يجلسوا دون دعم، ثم يزحفوا وهم يمسكون شيئاً ما، ثم أن يرفعوا أنفسهم بدعم، ثم أن يمشوا مدعومين، ثم أن يقفوا بأنفسهم، وأخيراً أن يمشوا بأنفسهم، وطبيعي أن يبلغ طفل المرحلة النهائية من تلك الفعالية بعمر مختلف عن الآخر، وعلى الأهل ألا يقلقوا من انحرافات ضئيلة عن المعيار السني للنمو العضوي خلال العامين الأولين من الحياة.

الرضاعة: السنة الأولى

على الرغم من أن الدراسات المعاصرة تشير إلى امتلاك الوليد عدداً ضخماً من الكمالات العضوية، إلا أن علينا ألا ننسى أن الوليد الجديد ما يزال بعيداً عن العضوية الكاملة في أكثر من مجال، إن للوليد الجديد كل الأعضاء الضرورية، لكن القلب والرئتين والقناة الهضمية لا يزال يلزمها الكثير من النمو قبل أن تتمكن من العمل في ظل الشروط الصعبة المتباينة، فلا تستطيع معدة الطفل الصغيرة هضم أطعمة الراشد المعقدة التركيب إلا بعد بلوغه سن المدرسة، كما أن عظام الوليد تغاير نظيرتها للطفل والراشد في كل من الشكل والصلابة، وتشير النقطة الرخوة في جمجمة الرضيع إلى نقص في تماسك الجمجمة، وهو نقص يستمر حتى نهاية الشهر التاسع تقريباً، وقد نجد في الحالات النادرة وليداً له بعض الأسنان، إلا أن أغلب الأطفال يولدون بلثة تبدأ تتسنن في نهاية سنتهم الأولى، أما

الجهاز العصبي للصغار، فيختلف عن نظيره لدى الأطفال الكبار والراشدين، ففي الحين الذي يماثل فيه دماغ الرضيع نظيره للراشدين في كل من بنيته وعصبوناته، فإن عصبونات الول تخلو من الغمد الشحمي العازل، ولا يكتمل تغليف العصبونات إلا في الشهر الرابع، وقد يستمر إلى بدايات الطفولة المبكرة، والمعروف أن لتغليف العصبونات فائدته المؤكدة في إقامة أقنية اتصال بين العضلات والدماغ، بالإضافة إلى ذلك يتميز نمو الرضيع في السنة الأولى بسرعته، إذ يزن الوليد الجديد قرابة ثلاثة كيلوغرامات ويبلغ طوله حوالي الخمسين سنتمتراً، وفي نهاية الشهر الثاني عشر يزداد وزن الطفل بمقدار ثلاثة أضعاف وزنه عند الولادة، كما يزداد طوله بمقدار ثلث طوله عند الولادة، وتتباطأ نسبة النمو تدريجياً بعد نهاية السنة الأولى ويبلغ الطفل في نهاية سنته الثانية ربع وزن الراشد، ونصف طوله تقريباً.

يمتلك الوليد الجديد عدداً من الأفعال الارتكاسية المتميزة السلسة، كارتكاس مورو، الذي ينشط بتعريض الطفل لضجيج مفاجئ أو لسحب الدعم عنه، أو عن رأسه بصورة مفاجئة، فعندما يحس الطفل فقدان دعمه، تمتد ذراعاه، وتنقبض يداه في حركة تدل على أنه يحاول الإمساك بشيء لاستعادة الدعم، هناك أيضاً ارتكاس القبض، ويحدث عندما يكور الطفل قبضته حول شيء، خاصة عندما يمسك بإبهام الراشد مسلماً نفسه لوضع الجلوس.

يتسارع النمو العضلي خلال الأشهر الأولى من الحياة كثيراً، ويطول استيقاظ رضع الشهر الثاني، وتشتد فعاليتهم، ويبدأ العديد منهم في تلك السن برفع رؤوسهم وصدورهم، كما يمص الكثيرون منهم إبهامهم، ويطلق ابن الشهر الثاني أولى ابتساماته الاجتماعية، ويغدو الفعل الحركي التلقائي خلال الشهرين الثالث والرابع أكثر وضوحاً، تشرح الفترة المذكورة مبدأ وجهة النمو من الرأس إلى أسفل الجذع، فيستطيع ابن الشهر الرابع إدارة رأسه والوصول إلى الأشياء، إلا أنه يعجز عن الزحف والمشي، لأن الفعاليتين المذكورتين تتطلبان نمواً عصبياً حركياً

أعمق مما تتطلبه إدارة الرأس، بالإضافة إلى ذلك يجعل النمو العصبي العضلي للسان والحلق في تلك المرحلة الطفل أقدر على تناول الطعام وهضمه.

يزداد اهتمام ابن الشهر الرابع بأصابع يديه ورجليه فيبدأ يلعب بها، ويحاول الأطفال في هذه السن الالتفات، ويتمكنون منه في الشهر الخامس، كما يستطيع ابن الشهر الرابع الجلوس إن أمسك بشيء ما والمحافظة على رأسه مرفوعاً، بحيث يتطلع إلى ما يجري حوله، يبدأ الأطفال في الشهر الخامس حركة الزحف، وبعد فعل الإمساك والقبض والهز، من الحركة العامة إضافة إلى فعل العض على اللثة الذي يظهر مع ظهور الأسنان في الشهر السادس (بايلي، 1969)، ينمي الأطفال في النصف الثاني من السنة الأولى الكثير من الأفعال المستقلة والاستجابات لعالمهم المادي والاجتماعي، وتبلغ السيطرة الحركية قدراً كبيراً من التكامل المتميز بحيث أن الأشياء التي ترى يقترب منها، وتمسك أو تضرب أو تهز، وتسمح عضلات الظهر والبطن التي تتقوى في الشهر السابع، للوليد بالجلوس دون عون أو حتى بالزحف، وما أن يبلغ الوليد شهره الثامن حتى يكون قد امتلك رصيداً ضخماً من الحركة الدقيقة فيتمكن من شبك إبهامه على سبابته والتقاط الأشياء الصغيرة، فعلى الأهل أن ينتبهوا في هذه السن إلى أبعاد الأشياء الصغيرة عن الطفل كيلا يبتلعها.

يحاول ابن الشهر التاسع شحذ قدرته على الانتقال، إذ يصرف الكثير من وقته في سريره يتمرن على تلك الفعالية، ويندهش العديد من الأهل، الذين تركوا وليدهم جالساً أو نائماً، عندما يرون الطفل واقفاً في سريره، ممسكاً بحوافيه، متبسماً بكثير من الرضى، وبالرغم من أن أطفال هذه السن لا يستطيعون المشي، إلا أنهم يزحفون بسرعة مذهلة، الأمر الذي يفرض الكثير من التشدد في مراقبتهم.

يستطيع أبناء الشهر العاشر أن يحبوا ويجلسوا أو ينتصبوا ويستطيع أغلب أطفال هذه السن أن يشربوا من الكأس، وأن يبتلعوا الطعام الصلب، وأن غالبيتهم ترغب في أن تأكل بنفسها.

وفي نهاية السنة الأولى يكون الوليد قد حقق شوطاً كبيراً من التقدم نحو الحركة الاستقلالية فهو يتحرك بإرادته، ويقبض الأشياء، ويمسكها ويعضها ويبتلعها ويطلق أنواعاً مختلفة من الأصوات تقارب أصوات لغة المجتمع، ولا بد من الإشارة إلى أن النمو الحسي يتوقف على النمو الحركي، ويماشيه، وسنشير إلى النمو الحسي لاحقاً.

الرضاعة: السنة الثانية

ينتقل الأولاد بعد تعلم المشي إلى مرحلة جديدة تشمل مختزناً جديداً كاملاً من الفعاليات الحركية ولذلك يطلق عليها اسم المرحلة الحركية، فخلال سنوات معدودة يبدأ الصغار بالقفز والركض واللعب بما يتوفر لهم من أشياء كالكرات والأقراص الحديدية وغيرها، وتظهر في تلك الفترة تفضيلات اليد والأذن والعين وتتأكد وتتقوى.

تكون قدما الطفل عند بداية محاولة المشي متباعدتين، وتكون حركتهما شاذة أو خرقاء، ولكن حركة الطفل تتحسن بازدياد التدرب على المشي فتتقارب القدمان ويستقيم المشي، بحيث أن الطفل يضع كعب القدم الأولى أمام الأخرى مباشرة، ويحتاج أبناء الثانية إلى مراقبة قدميهم بأعينهم، كي يتمكنوا من تجنب العوائق، غير أن هذه الحاجة تختفي في نهاية السنة الثالثة.

ما أن يثق الأطفال بمشيهم حتى يبدؤوا المشي الجانبي والخلفي، وأغلب أولاد هذه السن يبدؤون المشي على أصابعهم، ويلاحظ في حوالي منتصف السنة الثانية أن بعض الأولاد يبدؤون المشي المستعجل الذي يبدو كالركض، لكن هذا في الواقع ليس ركضاً، لأن الفرد في المرحلة الحركية لا يمتلك القوة في ساقيه والقدرة على التوازن بكلتا قدميه في الوقت نفسه، والطفل لا يستطيع الركض قبل السنة الخامسة، وتوازي جهود الأطفال للقفز نظيرتها للركض من حيث أنها تتطلب ارتفاع القدمين معاً عن الأرض، ويبدأ القفز بتجاوز الأشياء الصغيرة، إلا أن

المحاولات الأولى تنتهي بتحطيم الشيء الذي يحاول الطفل تجاوزه بالقفز، الأمر الذي يجعل الصغار يحجمون عن تكرار المحاولة، وفي نهاية السنة الثانية يبدأ الأولاد القفز بكلتا القدمين أما المهارات الحركية الأخرى مثل التسلق والإمساك وقذف الكرات فتتطلب تناسقاً بصرياً حركياً يعجز عنه ابن الثانية، ويحاول ابن الثانية القذف والإمساك إلا أنه يطلق ذراعه بعد أن يسند مرفقه إلى جسمه، الأمر الذي يؤخر نمو هذه الفعالية إلى ما بعد الثانية.

يبدأ الأطفال خلال السنة الثانية بإظهار ضروب من تفضيلات العين واليد التي هي مظهر للنمو الحركي، فيحاول الطفل في هذه المرحلة حمل الأشياء بواحدة من اليدين، كما أنه يعاين الشيء بواحدة دون أخرى من عينيه، وليس من الواضح ما يدفع إلى هذا التفضيل الحركي الحسين فقد ذهبت المحاولات العلمية بهذا الصدد عبثاً، وما زلنا نجهل الأسباب العضوية المسؤولة عن العسر أو علاقة العسر ببعض اضطرابات النطق كالتأتأة.

النمو العقلي

يمكن معاينة النمو العقلي للرضيع من وجهتي نظر على الأقل هما:

1) الروز العقلي الكمي، الذي يحدد كمية ما يمتلكه الرضيع من القدرة العقلية، بالنسبة لأقرانه الرضع

2) نوعية النمو العقلي النفسي الذي يحدد نوع القدرات والمفاهيم التي يبديها الطفل، وكيف تنمو تلك القدرات والمفاهيم خلال السنتين الأوليتين من الحياة.

الجوانب الكمية للنمو العقلي

تشمل أدوات قياس الذكاء البشري، في العادة، عدداً من الروائز الفرعية يهدف كل منها إلى قياس نوع محدد من القدرة العقلية، ويشمل كل رائز عدداً من البنود المتزايدة الصعوبة، تتحدد صعوبة البند بإجابة عينة كبيرة من المبحوثين تسمى الفئة المعيارية للبند، أفرض مثلاً، أن بنداً لقياس ذكاء الرضيع يتطلب رفع الرأس، وأن تسعين بالمائة من عينة كبيرة من أطفال الشهر الثالث استطاعت رفع رأسها، وجب في هذه الحالة عدّ بند رفع الرأس سهلاً لأبناء الشهر الثالث، أفرض، من طرف آخر أن عشرة بالمئة فقط من أبناء الشهر الثالث استطاعت إطلاق الشيء بعد إمساكه، يجب، تبعاً لذلك، عدّ بند إطلاق الشيء صعباً بالنسبة لأبناء الشهر الثالث، تضم أغلب روائز الرضع البنود التي يستطيع أداءها بنجاح 50٪ من أبناء السن الذي يصمم الرائز لقياس ذكائهم، وتخفف السنبة من 50٪ إلى 45٪ وذلك للحصول على عدد كبير من البنود يفيد في سبر مختلف أبعاد القدرة العقلية ذات الطبائع المتباينة.

يمكن تنقيط أغلب الروائز العقلية لحساب العمر العقلي بإحصاء الأشهر التي يحصل عليها المفحوص في إجاباته على بنود الرائز، فالطفل الذي ينجز بصواب عدداً من البنود مماثلاً للعدد الذي ينجزه أبناء السنة الأولى يمتلك عمراً عقلياً من سنة واحدة، بصرف النظر عن عمره الزمني، ويعطي تقسيم العمر العقلي للطفل على عمره الزمني وضربه بمائة معامل ذكاء ذلك الطفل، فمعامل الذكاء مؤشر للذكاء النسبي للفرد ضمن مجموعة من أقرانه.

من الواضح، إذن، أن طفلاً بعمر عقلي يتخطى عمره الزمني إنما هو أذكى من المتوسط، وأن معامل ذكائه يتخطى المائة بالتأكيد، في حين أن طفلاً ينخفض عمره العقلي عن عمره الزمني ينخفض معامل ذكائه عن المائة مشيراً إلى عجزه عن أن يكون متوسط الذكاء.

تختلف آراء علماء نفس الطفل في تقدير قيمة روائز الذكاء وفائدتها واستخدامها، ويشير العديد من الأبحاث إلى أن روائز ذكاء الأطفال تعجز عن أن تكون قياسات دقيقة للذكاء، وعن أن تتنبأ بذكاء الطفل في المستقبل وذلك بالنسبة لعدد كبير من مستويات الذكاء (بايلي، 1969)، يمكن لروائز الذكاء، برغم ذلك، أن هي استخدمت إلى جانب مؤشرات أخرى مثل المستوى الاقتصادي والاجتماعي للوالدين، أن تمتلك قدرة تنبؤية رفيعة، ويمكن لروائز الذكاء أن هي استخدمت مع الملاحظة السريرية أن تشخص بمنتهى الدقة ضروب الشذوذ العقلي وخاصة منها ما يرتبط برضوض الدماغ.

لا بد من الإشارة إلى أن روائز ذكاء الرضع مختلفة تماماً عن الروائز التي تستخدم لقياس ذكاء الناشئة الكبار والراشدين، فروائز ذكاء الرضع تقيس فعالياتهم المختلفة مثل الوصول إلى الأشياء والقبض، والتتبع البصري لها، كما تقيس القدرة على التقليد وعلى ترتيب المكعبات المختلفة الأشكال كلا في ثقبه، والتعرف على الصور، ويترك غياب اللغة من روائز ذكاء الرضع فراغاً يسيء إلى قدرتها التشخيصية التفريقية التنبؤية، ذلك لأن اللغة تلعب دوراً أساسياً في تفكير الأطفال الكبار والراشدين وفي حلهم للمشكلات، لأن المهارة اللغوية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالقدرة العقلية، وعلى كبار الأطفال والراشدين إتباع التعليمات اللفظية للفاحص والاستجابة لها بصورة لفظية أيضاً، لهذا يعتقد الباحثون أن عجز روائز ذكاء الأطفال الصغار عن التنبؤ بقدرتهم العقلية اللاحقة يرجع إلى عجز أولئك الصغار عن الاستجابة للروائز اللغوية، أي إلى انعدام اللغة في روائز الصغار، والسبب الآخر الذي يجعل روائز ذكاء الرضع ضعيفة القدرة على التنبؤ إنما هو الرضع أنفسهم، إذ تتطلب عملية الروز التعاون بين الفاحصين والمفحوصين، والرضع في العادة لا يرتاحون للغرباء ولذلك فقد لا يتعاونون مع الفاحصين، ثم إن انفعالية الرضيع وتشتت انتباهه يجعلان من الصعب تحديد ما إذا كان العجز عن أداء الفعل يرجع إلى نقص في القدرة العقلية الملائمة، أم إلى عجز الرضيع عن تركيز الانتباه، وبالإضافة إلى صعوبة التقرير عما إذا كان الأداء يعكس القدرة العقلية

بدقة في عمر ما، فإن ثمة مشكلة أخرى تقوم في العجز عن تفسير استجابات الرضيع على روائز الذكاء.

أخيراً إن كون الذكاء قدرة كمية غير ثابتة تتأثر باستمرار بالعوامل الخارجية المحيطية، هو السبب الثالث الذي يجعل من روائز الرضع أدوات عقلية ضعيفة التنبؤ، وصحيح أن ثمة حدوداً تقف عندها آثار المحيط في القدرة العقلية إلا أننا ما زلنا نجهل تلك الحدود، هذا بالإضافة إلى أن الكثيرين من الأطفال ينشؤون في أوساط فقيرة أو عقيمة تحول دون تفتح قدراتهم العقلية في الوقت الملائم، فإذا ما اغتنى وسط الطفل أو افتقر انعكس ذلك في أدائه في الروائز العقلية وشوش عمليات التنبؤ عن الأداء في المراحل اللاحقة من العمر.

نوعية النمو العقلي

تتحدد نوعية النمو العقلي بنمو الظواهر العقلية وتراكم المضامين العقلية، تشكل الظواهر العقلية وظائف الإدراك والتعلم وحل المشكلات والتفكير واللغة، أما مضامين العمليات العقلية فتتجلى في نتائج الظواهر العقلية أو محصلاتها أو ما يسمى بالمعرفة، وهذا ما يمكن أن يوصف بمحتويات عقل الطفل، وسنصف كلا من الظواهر العقلية ومحتوياتها خلال السنتين الأوليين من الحياة.

الإدراك

يتمثل الإدراك بالفعالية التي نتعرف بها على العالم الخارجي عن طريق حواسنا، يتطلب نمو القدرة الإدراكية تزايداً تدريجياً متصاعداً في حساسية أعضاء الحس لدى الطفل للمعلومات التي يقدمها الوسط إلى جانب القدرة المتزايدة لتسجيل تلك المعلومات، ربما حقق الإدراك، من بين سائر الظواهر العقلية الأخرى، أشد ضروب التقدم خلال السنتين الأوليتين من سني الحياة.

البصر

درس بصر الرضع أكثر وأعمق من دراسة سائر الحواس، الأمر الذي شحذ معرفتنا عن نمو القدرة الإدراكية، لا يكتمل نمو العين عند الولادة وتستمر التغيرات الخلوية في الشبكية حتى الشهر الرابع، وهذا ما يؤثر في الحدة البصرية للرضيع، ثم أن الرضيع يميل إلى بعد النظر لقصر المسافة بين العدسية والشبكية عما ستكون عليه لاحقاً، وهناك جوانب أخرى من الجهاز البصري يكتمل نموها مع الزمن وذلك مثل تغلف العصب البصري بالغمد الشحمي مما يؤثر في القدرة البصرية للطفل.

تنمو الحدة البصرية التي تشمل القدرة على التمييز بين خطوط مختلفة العرض خلال السنة الأولى، وقد وضع فانتس باستخدامه إجراء تفضيلياً يقيس الوقت الذي يصرفه الرضيع للالتفات إلى مثيرات مختلفة الشدة، أداة لقياس القدرة البصرية على التمييز، وجد الباحث أن بإمكان أبناء الأسبوعين أن يميزوا بين شرائط يبلغ عرضها سنتمتراً واحداً تقريباً من مسافة 15 سم، كما أن بإمكانهم تمييز شريط بعرض 64/1 من السنتمتر عندما يبلغون الشهر السادس، وقد ظهر تقدم مماثل لتطور التمييز البصري في التتبع البصري، ففي حين يستطيع الوليد الجديد النظر باتجاه جسم متحرك بكلتا عينيه، فإنه لا يستطيع تتبع ذات الشيء المتحرك إلا في الشهر الثالث أو الرابع.

لاحظ عدد من العاملين في الدراسات النفسية أن بإمكان مختلف الأنواع الحيوانية أن تتدرب بحيث تستجيب انتقائياً لمختلف أنماط الإثارة الحسية، ولقد بذلت جهود مكثفة لتحديد نوع المثيرات الحسية التي يستجيب لها صغار البشر أو يفضلونها، إنه من الصعب معرفة ما إذا كان الأطفال يرون الألوان فعلاً، إلا أن البنية البصرية الملائمة قائمة لديهم منذ الولادة، وقد وجد أن أبناء الشهر الرابع ينتبهون لموجات الأزرق والأحمر لفترة أطول من انتباههم للموجات الأخرى.

أجرى عدد من الدراسات لفحص انتباه الأطفال للوجوه ولتحديد السن التي يبدأون فيها ذلك الانتباه، يبدو أن الرضع يبدأون التطلع إلى الوجوه وخاصة منطقة العين، في حوالي الأسبوع الثالث أو الرابع، ويفضل أبناء الشهر الرابع الوجوه التي تمتلك ملامح عادية على تلك التي يبدو فيها التعقيد أو التشويه.

وثمة أدلة علمية على ميل الأطفال لتفضيل المثيرات المعقدة كلما تدرجوا في العمر، تحدد تفضيلات الأطفال بعرض شكلين في حقل إدراكي محدد فوق رأس الوليد، ويلاحظ تثبيت الطفل لعينيه في الشكلين عبر ثقب في الجدار، ومن الممكن مراقبة انعكاس الشكل في شبكية الطفل، والتعرف من خلالها على الشكل الذي كان الطفل يتطلع إليه، كما أن من الممكن بضبط الزمن الذي صرفه الرضيع في التحديق بالأشكال تحديد تفضيلاته لها، وجد فانتس ومساعدوه، باستخدامهم أنواعاً مختلفة من الأشكال والأشياء، ميل الأطفال منذ عمر مبكر جداً، إلى تفضيل المثيرات التي تشكل نمطاً محدداً على المثيرات التي لا تخضع للتصنيف والتنميط، وتأكد باحثون ثانون من أن أبناء الشهر الثاني أبدوا تفضيلات واضحة في هذا المجال، كما وجد باحثون آخرون أن أبناء الأسبوع الثالث عشر يفضلون الخطوط المنحنية على المستقيمة والمركزة على المشتتة، إلا أن الجدل ما يزال قائماً بصدد تعقد الإدراك البصري للطفل، فعلى الرغم من الاتفاق العام حول تفضيل صغار الأطفال للمثيرات البسيطة المنمطة، فإن مسار النمو بعد ذلك يبقى غير واضح.

للنمو البصري جانب آخر يتمثل بإدراك العمق، وضع جبسون وواك في دراسة تقليدية لهما، عدداً من الرضع على حافة جرف، شمل الجرف صفيحة زجاجية سميكة يقوم جزء منها على طاولة مغطاة رسمت عليه رقعة شطرنجية، ويمتد جزؤها الآخر عبر مساحة مكشوفة، مسند بساقين، وتحت المساحة المكشوفة المغطاة بالزجاج يوجد مزيد من الرقعة الشطرنجية التي يستطيع الطفل رؤيتها.

ولما كانت المربعات على الأرض أكثر بعداً من نظيرتها التي تشكل غطاء الطاولة، فإنها تزود الطفل بالدلائل التي تظهر العمق، هذا إذا ما استطاع الطفل

استخدامها، ولقد تبين أن الرضع الذين وصلوا الى عمر يستطيعون فيه الزحف (4 – 6 أشهر) والذين وضعوا على طرف الطاولة المغطى بالرقعة الشطرنجية، تجنبوا الزحف عبر الجانب العميق من الصفيحة الزجاجية، يستنتج من ذلك أن لأغلب الأطفال القدرة على إدراك العمق في هذا العمر.

ليس واضحاً الزمن الذي يدرك فيه الأطفال استمرارية الحجم والشكل والتي هي إجراء تصحيحي يقوم به الدماغ ليساعد الفرد المدرك على رؤية الأشياء البعيدة بالحجم نفسه الذي ترى فيه عن كثب، فلقد ادعى باور أن بعض مظاهر الشكل والحجم توفرت للرضع في الأشهر القليلة الأولى من العمر إلا أن باحثين آخرين يعتقدون أن تلك القدرات تتأخر حتى نهاية السنة الأولى، ويبدو أن الخلاف يرجع إلى استخدام الباحثين قياسات مختلفة لتحديد الحجم والمسافة.

السمع

يعمل الجهاز السمعي للوليد منذ البدء لكن بصورة محدودة، إذ أن السائل الرحمي يبقى لوقت ما في القناة السمعية ويعيق جزئياً ذبذبة عظام الأذن الوسطى، وتعاق ذبذبة تلك العظام أيضاً بسبب النسج الرابطة، إذ أن انحلال تلك النسج يزيد من استجابة الأذن لعدد واسع من الأصوات.

يستطيع الوليد أن يسمع بالرغم من تلك التحديدات، خاصة عندما تعتدل شدة الصوت، يرى ابلتون ورفاقه أن الأطفال يستجيبون للأصوات بعدد من السبل، منها، ارتياحهم أو يقظتهم لها، أو نفورهم منها، ويبدو أن للمثيرات المستمرة الضعيفة الشدة أثراً مهدئاً على الرضع بالنسبة للضوء والصوت على السواء، فللضوء الخافت في غرفة الرضيع أثر مهدئ، تماماً كما هو الأمر بالنسبة للأصوات الناعمة.

يبدو أن رضع البشر يستجيبون للصوت البشري بشكل جيد، إذ يستطيعون خلال أشهرهم الثلاثة الأولى إدراك المقاطع الصوتية مثل: با، غا، لا، نا.. ويستجيب الرضع للنغم في كلام الراشد، فقد حرك الرضع من عمر 12 – 14 يوماً أجسامهم لنغم كلام الراشد سواء كان مباشراً أم بواسطة أداة تسجيل، واستخدم الباحثون مقاطع انكليزية وصينية للتأكد من أن الحركة قد حدثت بسبب النغم وليس بسبب آخر، فتبين أنها حدثت بالنغم.

يظهر أن بعض المثيرات السمعية مثل الأصوات التي لا تزيد على كونها مجرد ألحان يزيد تواترها على أربعة آلاف دورة في الثانية تضايف الرضع، وتبعث أصوات الضجيج المفاجئة في الرضع ردوداً إجفالية وتزيد من تسارع القلب، قد تكون الفجائية هي التي تضايف الرضيع إذ نظيرة تلك الأصوات التي تقدم تدريجياً لا تحدث ردود الفعل المشار إليها.

الحواس الأخرى

إن معرفتنا عن الذوق والشم واللمس أقل كثيراً من معرفتنا عن البصر والسمع، فلتلك الحواس وظائف بدائية تنحدر كاملة النمو مع الوليد وتبدي القليل من النضج بتدرج الأخير في النمو، وبالرغم من بساطة تلك الحواس، فإنها كما يؤكد جبسون تمثل أجهزة حسية بقدر ما تتفاعل مع الظواهر الحسية الأخرى ومع الأفعال الحركية، إذ سرعان ما يرتبط الشم والذوق بالإحساس البصري ويفعل القبول أو الرفض.

يولد الرضعي وله براعم ذوقية كاملة على لسانه ذات ارتباط عصبي كامل بالدماغ، ويعجز المخلوق البشري عند الولادة عن تمييز الحامض من المالح ومن الحلو، غير أنه، وبعد ثلاثة أشهر تقريباً، تظهر لديه التفضيلات الحسية، ويستطيع التعرف على تغيرات خليط الحليب وعلى زيادة كمية السكريات فيه، فيبدي الأطفال في ذلك العمر كراهيتهم لبعض الطعام ببصق ما يعطونه منه.

ينمو الشم بصورة مبكرة تماماً حتى لدى الرضع المبكري الولادة فهؤلاء يستطيعون إدراك بعض فروق الرائحة، وينمو تمييز الروائح بصورة سريعة بعد الولادة، لقد استجاب الرضع في إحدى الدراسات بصورة جد تفريقية لخمس من روائح الحكول واشتد رد فعل الطفل وطال بازدياد ذرات الفحم في السائل الكحولي، وأكدت دراسات لاحقة بطء نمو حاسة الشم مع ازدياد السن، والواقع أن حاسة الشم تظهر قبل سائر الحواس تقريباً وتطول مقاومتها إزاء العطب.

اللغة

اللغة الإنسانية، كالعلوم والرياضيات، إنجاز فردي واجتماعي، وتعد اللغة حصيلة لآلاف الكلمات والمعاني التي نمت عبر الزمن في فئة اجتماعية معينة بحيث يعجز أي فرد عن أن يتعلم كل ما هو قائم من لغة ما، إلا أن أعضاء فئة اجتماعية ما، يتعلمون لغتها وكيفية استخدامها كوسيلة ناجعة للتكيف الاجتماعي، إننا سنهتم هنا بدراسة اكتساب الفرد للغة وليس بدراسة اللغة كحصيلة اجتماعية.

يستمر علماء نفس النمو بالاهتمام بكيفية اكتساب الأولاد للغة، ولقد مس العديد من كتبة سير الأطفال الذين ذكروا في الفصل الأول تلك النقطة في كتابتهم، ركزت دراسة اللغة اهتمامها على إيضاح لغة الطفل وكيفية اكتسابه لها ووصف أساليب الاكتساب تلك، وقد افترض، في المرحلة الأولى من تطور الدراسات النمائية للغة، أي بدءاً من كتبة السيرة وانتهاء بالحرب العالمية الثانية، أن تعلم الأطفال يعتمد بصورة رئيسية على تقليد كلام الراشد، ولذلك أكدت الدراسات الوصفية الأولى العمر والتلاحق الذي يتعلم وفقه الأطفال أجزاء من الكلام وكيفية بناء الجملة، ولقد وجد أن الأطفال، يتعلمون مثلاً، الأسماء قبل الضمائر والأفعال والصفات قبل الظروف، وتكون حروف الجر والربط آخر ما يتعلمونه، وتبين أيضاً أن الأطفال يتكلمون الجملة البسيطة قبل المعقدة.

برزت في أواخر عام 1959 المرحلة الثانية في دراسة لغة الطفل وذلك بظهور نظرية كومسكي حول الصرف التوليدي، جادل الباحث في أن الجمل التي تصنف عادة في زمر متباينة تكون أقل تشابهاً من جمل الزمرة الواحدة، واليك الأمثلة التالية:

هل أكل الولد التفاحة؟ استفهامية

أكل الولد التفاحة إعلانية

يا ولد، كل التفاحة أمرية

الولد أكل التفاحة! تعجبية

في الواقع أن هذه الجمل أكثر تشابهاً من جمل تنتمي إلى زمرة واحدة مثل:

جلس الولد إلى الطاولة إعلانية

ركض الكلب إلى المنزل إعلانية

كانت البنت مريضة إعلانية

كان المنزل بارداً إعلانية

لم ينكر كومسكي تمتع الفئة الأولى من الجمل ببنى سطحية متباينة بمعنى أنها تعكس أنماطاً جملية متباينة، لكنه أشار إلى امتلاكها بنية عميقة عامة إذ أنها تمثل تشابه المعلومات الأساسية نفسها أما المجموعة الثانية من الجمل فلها بنية سطحية عامة وبنى عميقة متباينة، فالصرف واحد غير أن المعنى مختلف.

والذي فعله كومسكي أنه ربط الصرف، الذي كان من الناحية التقليدية نظاماً شكلياً فارغاً، بالمعنى والدلالات، فلقد أكد الباحث أن البنية العميقة للغة تحتوي على مجموعة من القواعد اللازمة لضبط مجموعة ثابتة من الوقائع، وذلك بطرق متباينة ولتعبر عن معان مختلفة، اقترح كومسكي إضافة لربطه الصرف بالمعنى، نظرية جديدة بصدد الاكتساب اللغوي، لم يكن مهماً طبقاً للنظرية المذكورة، أن يكتفي الطفل بتعلم المفردات، بل أنه لمن المهم له تعلم قواعد البنية العميقة التي تساعد على ترتيب المفردات في جمل وعلى فرز المعاني وتمييزها بعضها من بعض.

برزت أعمال كومسكي وهاريس في المرحلة الثانية من دراسة لغة الطفل، تميزت تلك المرحلة بجهود الدارسين لوصف الصرف التعميمي حيث يستخدم الطفل كلمة ما مع عدد من الكلمات المتباينة وذلك مثل قوله: ماما فوق، ماما تأكل، وجد كومسكي بأن الصرف التعميمي لا يصف معاني الأطفال بدقة وأنه يعكس بنية عميقة، إذ يستطيع الطفل استخدام مفردة واحدة مع عدد من المفردات المختلفة للدلالة على معان وعلاقات متباينة، فعبارة ماما فوق تعكس علاقة فاعل بفعل، خلافاً لعبارة حقيبة ماما، فإنها تعكس علاقة مالك بمملوك.

زاد، في عام 1970، الاهتمام بأعمال بياجيه ووجهة نظره القائلة بأن اللغة تشمل مجموعة من القواعد التوليدية تشتق من فعل الطفل الخاص ومن صياغته للمفاهيم، فقد تخصصت أكثر الأبحاث بعد العام المذكور في محاولة ربط النمو اللغوي بالنمو الإدراكي، ويقوم في الوقت الحاضر تأكيد على مجمل السياق اللغوي لهمسات الطفل وليس على الكلمات الصوتية التي يطلقها، واضح أن كثيراً من المعلومات قد جمعت لمعرفة كيف يتعلم الطفل الكلام، ولسوف نراجع مراحل التصويت، والنمو التلقفي للغة، والأبحاث المعاصرة التي تربط النمو اللغوي بالنمو الإدراكي.

مراحل التصويت

ينخرط الناشئ بدءاً من ولادته وحتى نهاية الشهر الأول فيما يسمى بالصراخ غير المتميز، ويعجز الراشد عن تمييز صارخ الجوع من صراخ الألم أو الخوف، إلا أن الرضع يتحسسون لصراخهم جيداً، فقد دلت إحدى الدراسات التي عرّض فيها الرضع لسماع تسجيل صراخهم وصراخ أقرانهم أن الرضيع أميل للاستجابة لصراخه هو والبكاء له من استجابته لصراخ أقرانه.

يظهر الصراخ التمييزي لدى الطفل خلال الشهر الثاني حيث يعني صراخه للراشد أشياء متباينة، مثل الجوع والخوف والضيق، ويعمل التعزيز الاجتماعي ومساعدة الراشد التصويتية على تسهيل تمييز الصراخ بالكم والكيف، وتفيد استجابة الأهل الفورية التفريقية لصراخ الرضيع على الإقلال منه، وعلى تقوية مهارة الطفل في الاتصال بالراشد وذلك بين الأشهر الثامن والثاني عشر تقريباً.

تسمى المرحلة الثانية من التصويت بالمناغاة وتظهر عند نهاية الشهر الثاني وتستمر حتى نهاية الشهر التاسع، يتعلم الطفل في مناغاته المقاطع الصوتية التي تشكل الأساس المتين للمهارة اللغوية، وترتبط المناغاة بالنضج العضوي وتؤكد بذلك صفة عموميتها لكل المجتمعات البشرية، ويعمل الاحتكاك الوثيق للطفل بالراشد على مساعدة الأول على التخلص من الأصوات الزائدة، وعلى إجادة نطق المقاطع المكونة للغة، فالمناغاة سبيل الطفل الأساسي لتعلم لغة الوالدين.

يبدأ الرضيع خلال الفترة الأخيرة من المناغاة وذلك من نهاية الشهر السادس إلى الشهر الثامن، بإطلاق أصوات تكرارية مثل بابا بابا أو ماما ماما، تشمل الأصوات كرار المقاطع الصوتية والصامتة، يقال إن الطفل يتعلم الأصوات ليلعب بجهازه الصوتي ويدربه لا ليتواصل مع الراشد، إذ يقوم العنصر المثير لمناغاة الطفل في أصواته وأصوات من حوله وليس في حاجته للتواصل بالآخر، مع هذا فإن المناغاة تضع حجر الأساس لتوليد الأصوات اللغوية التواصلية.

يتحرك الطفل في بداية الشهر العاشر نحو الفترة الأخيرة من المرحلة قبل اللغوية التي تتمثل بالتقليد الصوتي لكلام الراشد، وعلى الرغم من قدرة الرضيع على تمييز صوته من أصوات الآخرين ومن أصوات سائر الرضع فإن التمييز الصحيح لأصوات الكلام يتأخر ويحدث في الشهر العاشر حيث يبدأ الرضيع في تمييز كلمات الراشد والاستجابة لها، ولا شك أن بعض الأولاد يفهمون بعض الكلمات مثل نعم ولا، ولكن يجب عد استجابة الطفل لمجمل الموقف وليس للكلمة نفسها، ويستطيع الرضيع في نهاية السنة الأولى تمييز الأصوات الأساسية في لغة الوالدين ومحاكاتها.

الكلام المبكر

ليس سهلاً دوماً معرفة متى يطلق الطفل كلمته الأولى ذات المعنى، لأنه عندما يطلق الطفل أولى كلماته، يكون الأهل متلهفين لسماع الكلمات التي لا يعدها اللغويون ذات معنى، وبصورة متوسطة يبدأ الأطفال بالكلام في حوالي الشهر الخامس عشر، إلا أن هناك فروقاً كبيرة بينهم، فبعضهم يطلقون كلماتهم الأولى في الشهر الثامن وبعضهم يتأخرون حتى الشهر الرابع والعشرين، يرى بعض العلماء أن العمر الذي يبدأ فيه الطفل بالكلام دليل على نموه العقلي المقبل، وتدل أبحاث ميد على أن الكلمة الأولى تبدأ في الظهور عند الطفل الموهوب في الشهر الحادي عشر وعند المتوسط في الشهر السادس عشر وعند ضعيف العقل في الشهر التاسع والثلاثين تقريباً، على الرغم من قيام علاقة إيجابية بين بداية الكلام والنمو العقلي فإن الترابط أبعد ما يكون عن الكمال، ومن المعلوم أن الكثير من الأطفال الأذكياء قد يتأخرون في كلامهم، تدل أبحاث سميث على أن المحصول اللفظي فيما بين السنة الأولى والثانية يبدأ بطيئاً ثم يزداد بنسبة كبيرة تخضع في جوهرها لعمر الطفل ومظاهر نموه الأخرى كما يتضح الأمر من جدول نمو المحصول اللغوي التالي:

العمر بالسنة عدد الكلمات:

3 1

372 2

896 3

1540 4

2072 5

2562 6

جدول نمو الحصول اللفظي للطفل تبعاً لزيادة عمره.

تؤكد نتائج سميث ما تشير إليه بعض الروائز من ارتفاع مختزن ابن السنة الثانية من المفردات إلى 250 كلمة، وابن السادسة إلى 2500 كلمة.

يمكن وصف حجم المفردات بأنه اضطرادي التصاعد والازدياد بالمقارنة بقدرة الطفل الصرفية والتواصلية، والواقع أن ثمة جدالاً بصدد كيفية وصف نأمات الطفل الكلامية وتفسيرها، يعتقد كومسكي بأولوية البيئة اللغوية وبأن القدرة اللغوية تسبق الفهم الإدراكي، أما بياجيه وآخرون فيؤكدون الاكتسابية البيئية اللغوية وذلك في محاولة لترميز المعاني غير اللغوية، وبإيجاز فإن المشكلة تنحل في هذا القالب الجدلي المتمثل بالسؤال التالي: ما الذي يسبق الآخر اللغة أم الفكر؟

يميل العديد من علماء النفس المعاصرين، إن لم نقل اللغويين، لعد التطور اللغوي محاولة معقدة ومتقدمة تهدف إلى ترميز أو تمثيل المخططات الإدراكية في مفاهيم عن الذات والعالم، وما يدعيه هؤلاء يعارض كومسكي الذي يؤكد أن الصرف والتركيب الصرفي ليس فطرياً ولا مكتسباً، بل هو إحكام يبنيها الطفل

كمحاولة لتمثيل تجربته وإيصالها، يتعلم الأطفال، طبقاً لهذه النظرة، الصرف والتراكيب الصرفية بالطريقة نفسها التي يتعلمون بها التعاريف، فهم يجردون معنى الكلمة من استخدام الراشد لها ويستخدمون ذلك في كلامهم.

تكون كلمة الطفل الأولى، مثل صوته الأول، غير متميزة، والكلمة الأولى تقريب إجمالي للمعاني والبنى التي يتلمسها الطفل في لغة الراشد، فعندما يقول ابن السنة الأولى "ماما" يمكن أن يعني "أنظري يا أماه"، أو "خذيني"، أو "إني جائع"، من الخطأ الافتراض بأن الطفل كان يستخدم جملة كاملة إذ أنه لا يفهم ماذا تعني الجملة، دعيت كلمة الطفل الأولى بالكلمة الجملة، والطفل يقيم استخداماته المختلفة للكلمة نفسها بالتشديد اللحني المتباين وبالتعابير الوجهية وبغيرها من مظاهر لا يعيها الطفل، يميل الأهل لتفسير أولى كلمات الطفل باعتبارهم لمجمل سياق سلوكه، إذ ليس الكلام مبدئياً، سوى مظهر واحد من محاولة الطفل الاتصال بالآخر.

يتحرك الطفل نحو السنة الثانية فينطلق متخطياً الاستخدام غير المتميز للجملة الكلمة إلى جمع أكثر من كلمتين معاً، ويعكس استخدام مجموعة الكلمات مستوى جديداً من التميز اللغوي الذي يتضمن تعرف الولد بأن نظام الكلمة والكلمات نفسها والتشديد اللحني النازل بها تتشارك في إعطاء المعنى، غير أن استخدام الطفل لكلمتين يختلف جوهرياً عن استخدام الراشد للتركيب نفسه، يمكن تسمية استخدام اللغة في هذه المرحلة بالكلام البرقي لأن الطفل يهمل أدوات الربط والأفعال المساعدة وأحرف الجر، قد يأخذ كلام الطفل في السنة الثانية الصيغة التالية:

كتاب ماما

أني أرى ماما

كتاب ولد

يفهم الراشدون الكلام البرقي فقط إن هم استفادوا من دلالات أخرى، وقد يحاول الراشد التأكد من سماعه لكلمات الطفل بشكل صحيح بإعادته، إليك محاولة أم لفهم ابنها:

الولد الأم

ماما بيض ماما سمعتك تقول بيض

ماما خبزة ماما ستأكل خبزاً

جلس جدار هو جلس على الجدار

تنعكس واقعة محاولة الطفل استخدام اللغة للتواصل في جانب آخر من اللغة المبكرة، هو التكرار، فقد يعمد الطفل في محاولته لصياغة فكرته بدقة الى القول:

حلوى

سامر حلوى

ماما أعطني حلوى

ماما أعطي سامر حلوى

يسهم عدد من الحوادث في نمو اللغة المبكرة، فهناك أولا النضج ونمو جهاز التدقيق الذي يمكن الأولاد من صياغة الأصوات بشكل جيد، وهناك ثانياً نمو إدراك الطفل الذي بواسطته يتمكن الأخير من بناء مفاهيم حول نفسه وحول العالم،

وثمة ثالثاً اكتشاف التمثيل وواقعة أنا لكلمات ترمز إلى مظاهر من تجارب الطفل ومفاهيمه، هناك أخيراً الصياغة المتقدمة لمفاهيم اللغة والجهد الدائم لربط المفاهيم اللغوية بتلك المشتقة من العالم والذات، يمكن في هذا الإطار، التأكيد بأن الطفل يبدأ فهم اللغة في الوقت نفسه الذي يكتشف فيه ذاته والعالم وأنه يحاول ربط اللغة والفكر في الوقت نفسه الذي يكتشف فيه ذاته والعالم وأنه يحاول ربط اللغة والفكر في الوقت نفسه الذي يحاول فيه التمعن في كل منهما على انفراد.

لا بد قبل ختام هذا النقاش من الإشارة إلى اللغة التلقفية أو لغة الفهم، وعلى الرغم من تشابه فهم اللغة مع توليدها من بعض الجوانب، فإنهما يبقيان مختلفين، من المعروف أن السامع أقل حاجة إلى القدرة على الاتصال من المتكلم، وعلى العموم فإن اللغة التلقفية تسبق اللغة المولدة والطفل يفهم اللغة قبل أن يتكلمها، إن مفرداتنا المهملة تزيد كثيراً على نظيرتها المستخدمة خاصة وأن المرء يفهم كثيراً من الكلمات دون أن يضطر لاستخدامها، وأن لمن الضروري دراسة هذا الجانب من اللغة لإكمال فهمنا المتزايد للغة المولدة.

الظواهر الإدراكية

لقد أبقينا على التقليد الذي يعالج اللغة بصورة مستقلة عن الإدراك بالرغم من أن طبيعتها تجعل منها ظاهرة إدراكية تفرض معالجتها في إطار الإدراك، ولا يختلف أمر ظواهر الانتباه والتعلم وحل المشكلات والتفكير، عن أمر اللغة سواء من حيث ضرورة مناقشتها على انفراد أم أنها تتوفر لدى الرضيع وتقيم الأساس للصيغ المتطورة لتلك الظواهر نفسها.

التوجيه والاهتمام والانتباه والاعتياد

تعد الظواهر المذكورة من بعض الجوانب مظاهر إدراكية أو تنظيمية للإدراك، حيث يشير التوجيه إلى الحركة التي تطلق باتجاه مثير يحدث فجأة،

فالإجفال من صوت غير متوقع إنما و توجيه غير متميز، وعندما يعتدل المثير يلتفت الطفل باتجاه الصوت أو يتطلع باتجاه مشهد جديد، يسمى سلوك الطفل هذا بمنعكس التوجيه، ومثاله التفات الطفل لدى سماعه صوت أمه.

والاهتمام تركيز انتقائي على جانب أو آخر من حقل المثيرات، فعالم الطفل، شأن عالم الراشد مليء بكل أنواع الإثارة، وتسمح الظواهر الانتباهية للطفل بأن يركز بشكل انتقائي على جانب أو آخر من حقل المثيرات، الأمر الذي يساعده على اكتساب معلومات من ذلك الحقل.

ويعد الاعتياد من بعض جوانبه مكملاً لاستجابة التوجيه، فعندما يكون المثير جديداً يستجيب له الطفل بمنعكس التوجيه، أما إن تكرر المثير زال منعكس التوجيه، فإن علقت أداة متحركة فوق سرير الرضيع ركز انتباهه فيها، لكنه وبعد أيام من وجود الأداة لا يلتفت إليها إلا نادراً نتيجة ما يسمى بالاعتياد.

يعد التوجيه والاعتياد من العناصر الهامة التي تصاحب ظاهرتي النمو والتعلم، إذ يغدو الاعتياد في مجال المثير البصري المتكرر أكثر سرعة عندما يكبر الطفل وخاصة بعد الشهر السادس من العمر، يؤكد الباحثون، بصدد المثيرات المعقدة، أن الرضع يتوجهون أولاً لأحد مظاهر المثير المعقد ثم يلتفتون للمظهر الآخر.

ادعى بعضهم بأن التوجيه والانتباه والاعتياد ليست ارتكاسات بسيطة بل ترجع إلى فعالية دماغية رفيعة المستوى، وعلى هذا الأساس فحصت هذه الظواهر الإدراكية للبحث عن إشارات الإعاقة في الوظائف العقلية، من جهة ثانية، بحثت الظواهر المذكورة لتحديد آثار سوء التغذية في الرضع، إذ يميل الأطفال سيئو التغذية لأن يكونوا صعاب الإثارة، أي أنهم يتطلبون، لكي يتوجهوا، وينتبهوا ويعتادوا، مثيرات أكثر وأشد مما يتطلبه الأطفال حسن التغذية.

التعلم

يعرّف التعلم بمعنى عام، بأنه تعديل السلوك أو تغييره نتيجة للخبرة والمران وليس نتيجة للنضج أو للنمو، ليس التعلم بمستقل كلياً عن النضج والنمو لأن ظاهرتي التعلم والنضج تقودان دوماً إلى تغير في السلوك أو تعديل له في كل مستويات العمر، غلا أن التعلم يحدث خلال زمن قصير نسبياً، خلافاً للنضج الذي تطول فترة عطائه، من الواضح أن نوع التعلم الذي يستطيع الطفل تحقيقه يتوقف على النمو والنضج، لكن التعلم في أي من أحواله يكون الحصيلة الكلية للخبرة والمران.

ربما كان الإشراط التقليدي أبسط صيغ التعلم المعروفة، يقوم الإشراط بالمثير الطبيعي والإستجابة الطبيعية، والمثير الإشراطي والإستجابة الإشراطية، يمكن جر استجابة رفيف العين الطبيعية بمثير طبيعي يتمثل بقذف تيار من الهواء على الجفن، ويتم جر رفيف العين التي تعاد تسميتها بالإستجابة الشرطية بواسطة لحن موسيقي يسمى بالمثير الشرطي وذلك بتكرار أصحاب تيار الهواء باللحن الموسيقي، ويقال أن تعلماً قد حدث لإنجرار رفيف جفن العين بمثير لم يكن قادراً في الأصل على جره وتبعاً لذلك يتغير السلوك.

لا يعرف ما إذا كان الرضع يستطيعون التعلم بالإشراط البسيط، على أنهم يسلمون أنفسهم للإشراط خلال الشهر الأول، فقد علم الرضع الإتيان بالمص أو الرضاعة استجابة للحن موسيقي، ويعتقد بعض علماء النفس بقيام تلاحق في أنماط الحس تسلم نفسها للإشراط التقليدي، ويرتب كازاتكين الإحساسات تنازلياً تبعاً لخضوعها للإشراط التقليدي كالتالي: المثيرات المحركة للجسم، فالمؤثرة بالسمع، فاللمس، فالشم، فالذوق، فالبصر، يشير التلاحق المقترح، أو يؤكد العلاقة بين النمو والتعلم، فالنمو يحدد البنى أي النظام، خلافاً للتعلم الذي يحدد المحتوى أي الاستجابات المكتسبة.

تؤكد الأبحاث حول إشراط سلوك الأطفال بأن الإشراط يغدو سهلاً كلما كبر الأطفال في السن، كان المثير الطبيعي في إحدى الدراسات لعبة تولد الضجيج، والمثير الشرطي وجه الأم وصوتها، ومثلت الإستجابة الإلتفات، وجد أن الرضع أبناء الأشهر الخمسة أميل للإستجابة بصورة صحيحة وبوقت أقصر من أبناء الشهرين، ربما رجع تفوق الفئة الأولى على الفئة الثانية في التعلم إلى نمو الجهاز العصبي ونضجه.

يشكل الإشراط الإجرائي الصيغة الأساسية الثانية للتعلم إذ أن أكثر سلوك الطفل عفوي لأننا نجهل أي مثير طبيعي ولده، ويطلق على بعض سلوك الأطفال اسم "السلوك الوسيلي" بمعنى أنه يخدم غرضاً ما، فالطفل يصرخ لجذب انتباه الوالدين، ولا تبقى الاستجابة الإجرائية التي تحدث إنتقائياً إلا إذا عززت، فإن صرخ الطفل وحضر أهله إليه كرر صراخه كلما رغب بإحضار أهله، وتوقف عن الصراخ إن هو فشل في جذب أهله إليه في المرات الأولى (سكنر، 1968).

على الباحث الذي يرغب في توجيه التعلم الإجرائي أن يستخدم إشراطاً إجرائياً أو ما يسمى بتعديل السلوك، من أجل ذلك يختار المجرب سلوكاً يأتيه الطفل تلقائياً ويصمم على تعديله أو تشكيله بالتعزيز الإنتقائي، إن باستطاعة الباحث دفع الطفل لأن يغير معدل مصه لثدي بتعزيز المص بالحليب أو بأي غذاء آخر، ويمكن استخدام الإشراط الإجرائي لإزالة السلوك أو لإضعافه وذلك بوقف التعزيز عن السلوك أو بما يسمى بظاهرة الكف، يمكن للراشد، مثلاً أن يطلق ابتسامته أمام الرضيع عندما يصرخ أو يناغي فيتعلم الطفل أن يناغي كلما أحس بابتسامة الراشد، ويمكن، بظاهرة الكف، أن يمتنع الراشد ولعدد من المرات عن الابتسام لصراخ الرضيع أو لمناغاته فيتوقف السلوك أو يكف.

حل المشكلات

يعد حل المشكلات إحدى صيغ التعلم التي يحاول الفرد فيها التغلب على بعض المصاعب لبلوغ هدف مرغوب، يستخدم الفرد في العادة عدداً من الأساليب لحل مشكلته، من تلك الأساليب المحاولة والخطأ الذي يتضح جلياً بمحاولتنا إصلاح جهاز ما، لا نفهمه، فيمثل عبثنا العنيد بساعة أو مذياع محاولة لإصلاح الساعة والمذياع، ويحدث أن تحل المشكلة بضرب من التبصر المفاجئ أو بما يسمى بخبرة "آها" فإن لم نجد مفك المسامير اللولبية ترانا نقرر فجأة إن بإمكان قطعة نقدية أن تحل مكانه، يمكن لحل المشكلات، آخر الأمر، أن يكون منهجياً يتمثل بصياغة مستمرة للفرضيات وباختبار تلك الفرضيات، وهذا يؤكد وجهة النظر القائلة بأن حل المشكلات هو الصيغة الأرقى والأعقد للتعلم وبخاصة إذا قورنت هذه الصيغة بالتعلم الإشراطي.

يعد حل المشكلات لدى الأطفال بدائياً، إلا أن ثمة ضرباً من صيغ المحاولة والخطأ أو التبصر أو الاختيار المهجي للفرضيات لديهم، عمد بابوسك إلى تصميم جهاز يفرض على الطفل تعلم إدارة رأسه يمنة أو يسرة للحصول على الحليب برنين جرس يؤشر مجيء الحليب من اليسار وبزميم طنان يشير إلى مجيء الحليب من اليمين، وينعكس الإشراط بعد أن يتعلم الولد إتيان الإجابة الصحيحة، يولد قلب الإشراط مشكلة تفرض على الرضيع حلها، لاحظ بابوسك أن الأطفال أداروا رؤوسهم بطريقة تتفق والأساليب التالية:

1. كان يتوقع للحليب أن يأتي من الجهة الأولى نفسها.
2. كان يتوقع للحليب أن يأتي من الجانب الذي تدفق منه الحليب أكثر من نظيره خلال المحاولتين.
3. كان يتوقع للحليب أن يأتي من كلا الجانبين بالتتابع الطبيعي والعكسي.

4. قام الحل بالالتفات دوماً لجانب واحد وبتصحيح الإجابة إن لم يأت الحليب فوراً من ذلك الجانب (بابوسك 1967).

لاحظ بابوسك أن الأطفال لم يستخدموا جميعهم الأساليب المنهجية، إذ كان بعضهم عشوائي السلوك أو فوضوية، الأمر الذي يدل على بروز الفروق الفردية في حل المشكلات منذ سن مبكرة، ولقد أبدى بعض الأطفال، بدءاً من الشهر الثالث، أساليب منهجية لحل المشكلات في موقف تعلمي مبسط، ولا يظهر الأسلوب المنهجي لحل المشكلات المعقدة إلا في عمر متأخر، وهذا ما يعكس التفاعل بين النمو والتعلم، فقد أعطي الأطفال من عمر يتراوح بين السنة والسنتين مهمة الحصول على دمية بعيدة عن المنال، وكان في متناولهم رافعة يمكن إن هي استعملت أن تجر الدمية إلى يدا لطفل، فتذبذب سلوك صغار الأطفال بين استخدام اليد أو الرافعة واقتصر سلوك كبارهم فقط على استخدام الرافعة.

المنطق

يعد المنطق، بمعنى ما، أحد صيغ التعلم لأنه يتيح لنا استخلاص معلومات جديدة من المعلومات المتوفرة باستخدام القواعد الأساسية له، فإن عرفنا إن كل الثمار حلوة وأن ذاك الشيء المكور ثمرة، نستطيع تأكيد حلاوتها دون أن نذوقها، يسمى التفكير الذي ينتقل بنا من العام إلى الخاص بالاستنتاج، أما إن نحن تذوقنا عدداً من الثمار واستنتجنا بأن الثمار حلوة المذاق، فنكون قد استخدمنا التفكير الاستقرائي، وانتقلنا من الخاص إلى العام، من الواضح أن الأطفال محدودو القدرة على التفكير المنطقي، غير أن نمو تلك الظاهرة يكشف قدرة أخرى ويوفر معلومات هامة حول نمو التفكير المنطقي على العموم، يعتمد فهمنا لنمو منطق الطفل على العمل الضخم الذي قام به بياجيه، فقد غدت دراسات هذا العالم على أطفاله الثلاثة خلال السنتين الأوليتين من الحياة من الأعمال التقليدية في علم النفس النمائي، إضافة لكونها من الدوافع الأساسية لصرح ضخم من الأبحاث في هذا المجال بدءاً من عام 1960، ينطلق بياجيه من مسلّمة تؤكد أن الذكاء البشري

وخاصة التفكير المنطقي منه، ينشأ من تجربة الطفل الأولى في التناسق الحسي الحركي، ويصف بياجيه في هذا الصدد، كلا من قدرة الطفل وقصوره إزاء العالم.

يعتقد بياجيه الذي يسمي الفترة الممتدة بين سنة ونصف وسنتين من عمر الطفل بمرحلة النمو الحسي الحركي التي تكون عرضة للتحول من الفعل المنعكس إلى التفكير الحق، ويضيف الباحث أن في مقدور طفل المرحلة المذكورة أن يفكر إن هو استطاع أداء التجارب العقلية، أي إن هو استطاع أداء أفعال نموذجية على مدى محدود، هذا وقد تعرف بياجيه بعض المراحل التي تؤشر نمو منطق الطفل.

يعمل الطفل خلال المرحلة الأولى التي تمتد من الولادة إلى الشهر الثاني على تعديل بعض الأفعال الارتكاسية، فللوليد كما ذكر من قبل، عدد من الارتكاسات التي تجرها المثيرات اللازمة، وما يدلل على واقعة تعديل الأفعال الارتكاسية هو أن الطفل يغير فمه ليتوافق مع شكل حلمة الثدي وحجمها، وهذا ما يطلق عليه بياجيه اسم المطابقة، ويميز الأطفال بتقدم العمر والممارسة بين مختلف الأشياء التي تمص فيمصون بعنف حلمة تعطي الحليب ويرفضون إبهام الراشد، يشير بياجيه إلى فعل التقبل أو الرفض لدى الطفل للمثيرات المحيطية وتبعاً لحاجاته الخاصة بالتمثل، يشكل التمثل والمطابقة الأنماط الأساسية التي وفقها يتفاعل الطفل مع واقعه مكتفياً لضروراته في مختلف مستويات النمو، يتعلم الطفل في المرحلة الحسية الحركية أيضاً إيجاد استخدامات جديدة لمنعكساته، فيبدأ حوالي الشهر الثاني أو الرابع بجمع أفعاله الانعكاسية المعدلة بطرق مختلفة يسميها بياجيه بالتخطيطات أو التركيبات، يشير بياجه إلى أبكر تلك التخطيطات بالفعل الدائري، فعندما يحدث أن تتلاحق بعض التخطيطات بمجرد المصادفة، وأن يحب الطفل النتيجة المرتبطة بتلك التلاحقات فإنه يعمد إلى توليدها من جديد، فقد يضع الطفل إبهامه في فمه مصادفة ويمصه ويتلذذ بذلك، فإن سقط الإبهام من الفم أدخله فيه ثانية، يشكل تنسيق تخطيط المصمع تخطيط حركة الإبهام تخطيطاً لمص الإبهام من درجة أرفع، ويكون ردّ فعل دائري: فالإبهام

بالفم يجر إلى المص الذي يقود بدوره لإدخال الإبهام إلى الفم والذي يقود إلى المص وهكذا دواليك.

وعلى الرغم من أن الفعل الدائري يمثل تقدماً على الفعل الإنعكاسي فإن قدرته المعرفية ضعيفة لأن الطفل لا يمص أصبعه ليتعرف عليه كشيء بل لأن له وظيفة حيوية إزاء الطفل.

ولا يأتي التعرف التمثيلي الحق الذي يتجسد بالتعرف على الشيء من خلال صفاته إلا متأخراً، يبدي الطفل بدءاً من الشهر الرابع إلى الثامن أي في المرحلة الثالثة من الفترة الحسية الحركية ما يسميه بياجيه بالأفعال الدائرية الثانوية، يعني هذا أن الأفعال الدائرية الأولية تقتصر على تخطيطات جسمية وأنها تمتد لتشمل الأشياء والحوادث الخارجية، لاحظ بياجيه مثلاً أن طفله كان يرفس ساقه فيصيب دمية فوق السرير، يبد أن الصبي حصل من مراقبة حركة الدمية على لذة لا تقل عن لذة مص الإبهام، وهكذا فقد كرر رفس الدمية، لقد حرض تخطيط الرفس هنا شيئاً أثار تخطيط النظر، مما قاد إلى المزيد من الرفس، بذل بياجيه عناية خاصة للتأكد من أن رفس طفله لم يكن إثارة عشوائية لمرأى الدمية، بل استجابة انتقائية موجهة ورفيعة المستوى، يمكن للمرء، إذن، أن يلاحظ في هذه المرحلة بدايات الأفعال التصميمية.

يقود الفعل الدائري الثانوي، بجلبه للشيء إلى تلاحق فعل الطفل والى مطابقة الذات نفسها للشيء وصفاته ولوعي الفروق بين الذات والشيء، تبقى تلك الفروق برغم ذلك محدودة، لأن الفعل الدائري لا يعكس تصميماً حقيقياً، إذ أن الطفل، إذ يكتشف مشهداً هاماً، إنما يفعل ذلك مصادفة ولا يستطيع خلق الحادث المهم أو إبداعه.

يبدأ الأطفال خلال الأشهر الأخيرة من السنة الأولى أو ما يسميه بياجيه بالمرحلة الرابعة بإقامة التناسق بين تخطيطات سبق اكتسابها، وذلك بغية تحقيق

هدف ما، يمكن القول بأن تصميم الأطفال في هذه المرحلة يسبق الفعل نفسه، يحرك الأطفال في هذه السن الحواجز والعوائق أو المشاهد بحيث يستطيعون بلوغ شيء مرغوب، أخفى بياجيه مرة ساعته تحت الوسادة، فحرك ابنه الوسادة بسرعة كي يلتقط الساعة، لقد نسق الصبي تخطيط النظر مع تخطيط الرفع والإمساك.

يسّهل تنسيق عدد من التخطيطات إتيان عدد من أنماط الفعل ومستوياته، يعد التقليد أهم تلك الأنماط، إذ أن الطفل يبدأ خلال الأشهر الأخيرة من السنة الأولى بتقليد أفعال الراشد، فإن حرك الطفل وسادة وضعها الراشد هناك فهو إنما يمارس تقليداً عكسياً، يعتقد بياجيه أن التقليد يؤشر مستوى جديداً للفعالية الذهنية يسبق مختلف ضروب التمثيل بما في ذلك اللغة.

يبدي الطفل في بواكير السنة الثانية ما يسميه بياجيه بالفعل الدائري المبدع مؤشراً المرحلة الخامسة من الفترة الحسية الحركية، يميل الطفل في الفعل الدائري المبدع للبحث عن الجديد وخلقه وليس للتكرار الذي يحدث بطريق المصادفة، إن الطفل يكتشف، بنشاط، الأشياء وملامحها وصفاتها، الأمر الذي يجعله يحس بالعلاقة السببية، ويبدأ بتكوين بعض مفاهيم السبب والنتيجة.

يبدأ الفعل الدائري الإبداعي مثلاً، إذا ما أسقط الطفل شيئاً من سريره. فالفعل يشمل تخطيطيات الإمساك والإطلاق والتخطيط البصري لمراقبة الشيء والتخطيط السمعي له عندما يضرب الأرض، ويراجع الطفل الفعل بعد أن يعيد الأهل الشيء لمكانه ويقذف أشياء أخرى ليرى ماذا يحدث، أو يقذف الشيء نفسه من ارتفاعات مختلفة وبقوة مختلفة ليتعرف على تباينات الأثر في مختلف الأوضاع.

يفيد الفعل الدائري الطفل في تعليمه أن التغير في سلوكه يستطيع أن يولد تغيراً مقابلاً في الحوادث الخارجية فيبدأ الأطفال يفهمون أن بإمكانهم السيطرة على أجزاء من محيطهم وتوجيهها بقوة أفعالهم الخاصة، كما يتعلمون

أن سلوكهم يخضع هو الآخر للسيطرة من جانب الآخرين وأن بعضاً من الأشياء الجديدة التي ينتجونها أقل من سواها إسعاداً لأهلهم.

يبدي الأطفال، بدءاً من منتصف السنة الثانية الدليل على ما يسميه بياجيه "بدايات الفكر" مؤشرين بذلك حلول الفترة السادسة والأخيرة من المرحلة الحسية الحركية، يحقق الأطفال في هذه الفترة ما يسميه بياجيه بالتجارب العقلية حيث يجرب الأطفال المشكلات في رؤوسهم قبل مباشرتها في الواقع، فإن رغب الطفل في حل مشكلة ما وعجز عن ذلك بالمحاولة والخطأ، قدم تخطيطاً تعلمه في فعالية مختلفة، يفعل الأطفال في هذه المرحلة ما يفعله قردة كوهلر عندما يلتقطون الموزة من خارج القفص وذلك بإدخال عدد من العصي لصنع عصا طويلة وسحب الموزة قريباً من اليد.

يصف بياجيه محاولة طفلته إخراج سلسلة جذابة من علبة كبريت مفتوحة جزئياً، حيث تستطيع الطفلة رؤية السلسلة، لكنها تعجز عن إدخال أصابعها عبر الفتحات لالتقاط السلسلة، استخدمت الطفلة في محاولة لحل المشكلة تخطيطاً أبان فائدته في الماضي، أي أنها حاولت إدخال أصابعها عبثاً في العلبة، وكانت الطفلة خلال حل المشكلة بتلك الطريقة تفتح فمها وتغلقه، وتزيد من فتحه في كل مرة عن سابقتها وبعد لحظات من هذا استطاعت الطفلة فتحت العلبة جيداً وأخذت السلسلة، يمكن عد حركات الفم كأفعال تحضيرية استطلاعية تساعد على فتح العلبة.

من المهم أن نضيف أن بياجيه لا يعتقد بأن الطفلة استخدمت اللغة في تجاربها العقلية، لأن لغة الطفلة في تلك المرحلة لم تكن بدرجة من التطور تكفي لوصف المشكلة، وعلى الرغم من أن الطفل يستطيع تصنيف الأشياء وإيصال رغباته فإن لغته مستغرقة في سياق من الإشارات والتشديدات الصوتية المرتبطة بالسياق الاجتماعي، تقوم بداية الفكر في التجريب العقلي الذي يسبق الفعل، ويكون نمط التفكير المتوفر لابن السنة الثانية محدوداً جداً، إذ أنه يتناول ما هو قائم الآن من

علاقات بين الأشياء، وبما أن الفكر محدود أيضاً بأنواع الأفعال المصغرة اللتي يستطيعها الطفل فإنه يتناول وظائف الأشياء وليس خواصها أو صفاتها، يستطيع الطفل في السنة السادسة أو السابعة بناء صفات الأشياء وخواصها في مفاهيم تحمل أيضاً وظائف تلك الأشياء.

يكون الطفل في بداية المرحلة الحسية الحركية قادراً على تعديل منعكساته فقط، لكنه، وبمساعدة تخطيطات التفريق الصاعد، والتكامل، يستطيع أخيراً اكتشاف الأشياء عن تصميم وإرادة كما يستطيع أن يكتشف معاني جديدة لتحقيق غايات مرغوبة، من الواضح أن بروز القدرات المعرفية يتماشى مع بناء الطفل للمفاهيم الأساسية حول الأشياء والسببية والمكان والزمان.

المفاهيم الأساسية

توحي ملاحظات بياجيه بأن الطفل الصغير يعجز عن أن يميز بين العالم ونفسه، فليس ثمة، من وجهة نظر الرضيع، فرق بين اختفاء وجه الأم حين تقوم بإبعاد رأسها، وبين الاختفاء الناجم عن تحريك الرضيع لرأسه هو، المألوف أن يتوقف الطفل، خلال الشهرين الأولين من الحياة، عن التطلع إلى شيء يبتعد عن عينيه فينظر إلى شيء آخر، لقد لاحظ وولف بأنه عندما ينظر الطفل إلى وجه الراشد يصرخ عند اختفاء الوجه، دون أن يتطلع لرؤيته، حينما يظهر من جديد، يشير الصراخ في هذه الحالة إلى أن شيئاً لذيذاً ولى ولن يعود، يمتلك الطفل خلال تلك الفترة الأولى من المرحلة الحسية الحركية فكرة فجة عن السببية والمكان والزمان، وليست السببية أكثر من وعي لتلاحق التغير في حالة قائمة، ويقتصر المكان على وعي الجسم والمحيط المباشر.

يبدو أن الطفل يمتلك، خلال مرحلة الفعل الدائري الأولي، توقعات خاملة، إذ يحاول بعد نهاية الشهر الثاني أن يحدق في المكان الذي اختفى فيه شيء كما لو أنه كان ينتظر رجوعه، فهو لا ينشط للبحث عن الشيء، كما لو أنه كان

ينتظر رجوعه، فهو لا ينشط للبحث عن الشيء، وليس هناك دليل بأنه يفهم بأن الشيء يقوم بمعزل عن الفعل القائم، فإن كان الرضيع يمص لهاية وسقطت على الأرض، فإنه يستمر في المص كما لو أنه كان ينتظر رجوعها، دون أن يسعى للبحث عنها.

ويوسع التوقع الخامل إحساس الطفل بالسببية إلى حد ما بحيث أنه يبدأ بعزل الشيء عن الفعل، وبالمثل فإن الطفل يبدأ يفهم المكان بصورة أفضل من فهمه له من قبل، إذ أنه يميز تخطيطات يختلف بعضها عن بعض في إطار جسمه، ويتبلور مفهوم الزمان أيضاً بحيث أن الطفل يتوقع أن يحدث أمراً ما ثانية، أننا نستطيع أن نستنتج مفاهيم الطفل بصدد المكان والزمان من أفعاله فقط.

يبدأ الطفل خلال الأشهر الأربعة التالية أي في مرحلة الفعل الدائري الثانوي، بإسقاط شيء ما، والبحث عنه في مكان سقوطه المتوقع، ويحدث هذا عادة عندما يعمد الطفل نفسه إلى إسقاط الشيء أو قذفه، ويبحث الطفل في هذا الوقت أيضاً عن الأشياء المخبأة، فإن أخفيت لعبة خلف غطاء، سحب الطفل الغطاء من فوق اللعبة أو اللعبة من تحت الغطاء، أما إن كانت اللعبة مغطاة تماماً فإن الطفل لا يبحث عنها.

يستطيع الطفل في هذه المرحلة أن يقيم تمييزاً دقيقاً بين الشيء وبين الفعل وأن يفهم أن هناك تراطباً بين فعله وبين الشيء المتأثر من هذا الفعل، وتغدو العلاقات المكانية هي الأخرى أكثر وضوحاً وتحديداً فعندما يصل الطفل الى شيء مغطى جزئياً، يبدأ بإدراك مفهومي "فوق وتحت"، كما تسهم مراقبة جسم يسقط في تكوين فكرة "المفهومين المذكورين"، ويبدأ الطفل يفهم الفواصل الزمنية عندما يقذف شيئاً ويتوقع سماع صوته أو يعاين النتائج المباشرة للسقوط.

يبحث الطفل من الشهر الثامن إلى الثاني عشر عن الأشياء التي أخفيت كلياً من أمام ناظريه، فعندما أخفى بياجيه قطعة من الحلوى في يديه، حاول ابنه

حل قبضته والتقاط الحلوى، لكن، عندما أخفى الباحث يديه بقبعته وترك الحلوى هناك، عجز الطفل عن إيجادها واستمر يبحث عنها في يدي والده بسبب عجزه عن أن يتعامل مع التوضع المزدوج، وبالرغم من أن الطفل قد بدأ يفهم أن الأشياء يمكن أن توجد دون أن ترى، فإن تجربته كانت من المحدودية المكانية بحيث يعجز عن أن يفهم كيف يمكن للحلوى أن تكون خارج مرمى البصر في أي مكان.

تتحسن مفاهيم الطفل عن المكان والزمان والسببية معاً، وبصورة متكاملة خلال هذه الفترة، ويدفع الفعل الموجه الطفل عن الأشياء المرغوبة، ولفهم العلاقات أثناء استخدامه للوسائط لتحقيق غاياته النهائية، ويزداد أيضاً تميز مفهوم المكان مع تزايد قدرة الطفل على التعرف على مختلف الأمكنة والمساحات، وتتميز الأمكنة طبقاً لما يمكن أن يصنع فيها أو لما يرجع إليها، ويزداد مفهوم الزمان وضوحاً لازدياد تفريق الطفل بين الفواصل الزمنية اللازمة لمختلف الأفعال والحوادث.

يبدأ الطفل في منتصف السنة الثالثة يبحث عن الأشياء التي خبئت أو أزيحت مثل قطعة الحلوى في اليد وقد وضعت تحت القبعة، تشير الواقعة الأخيرة الى نهاية المرحلة الحسية الحركية، فالطفل الآن ترتبط بأمكنة معينة، ويكون مفهوماً الفرد عن ذاته وعن العالم منعزلين ومستقلين.

يستطيع الطفل الآن أيضاً أن يتعرف على التلاحق السببي بمعزل عن تلك التلاحقات التي تستغرقه، والمكان هو الآخر يزداد انعزالاً عن الفعل ويرى الطفل الأشياء بما في ذلك نفسه، كائنات في أمكنة متباينة وأنه نفسه معزول عنها، يبدي مفهوم الزمان أيضاً الاستقلال النفسي نفسه إذ يمكن للتلاحقات الزمنية أن تحدث بمعزل عن أفعال الطفل ذاتها، وهكذا يبدأ الطفل في إدراك أن الزمان يتصف بالموضوعية وبأنه لا شخصي.

وبإيجاز، يبدأ الطفل بمعاناة ذاته كمركز للكون يقاس كل شيء في إطاره وفي إطار فعله الخاص، وفي نهاية السنة الثانية يرى الطفل نفسه مجرد جزء لهذا الكون الذي له أشياؤه المستقلة ومكانه وزمانه وسببيته، إن الطفل جاهز الآن لتوسيع توقعاته عن الأشخاص الآخرين بصورة فردية متمايزة كلياً.

الفصل العاشر *************** 10

مشكلات النشىء

الخوف وضعف الثقة بالنفس

مشكلات النشيء - الخوف وضعف الثقة بالنفس

الخوف العادي والشاذ :

لاحظنا من دراسة ما تقدم من مشكلات السلوك، سواء في ذلك التهتهة أو التبول اللاإرادي أو الحركات العصبية أو النوم المضطرب أن عاملا هاما يدخل في أغلب أنواعها وهو عامل الخوف، ويرى كثير من المشتغلين بالعلاج النفسي أن الخوف لا يقتصر فقط على بعض هذه المشكلات، وإنما يوجد في كل حالات اضطراب الشخصية سواء في ذلك حالات الكبار، فالخوف بصورة إما صريحة وإما مقنعه يظهر – بحسب رأى ألرز (Alters) – في مشكلات السلوك بمختلف أنواعها، ويرى فرويد أن الخوف أو القلق أساس جميع الحالات العصبية، غير أن الخوف يرتبط في رأيه بالمسائل والمواقف الجنسية وما يتعلق بها، وسواء أخذنا بهذه الآراء أو لم نأخذ فموضوع الخوف جدير بالدراسة، لاسيما أن الخوف حالة يحسها كل إنسان في أثناء حياته، ونعلم أنه من الطبيعي للكائن الحي – سواء في ذلك الإنسان أو الحيوان – أن يخاف في بعض المواقف التي تهدده بالخطر أو يصح أن تهدده به، فإذا واجهتني فجأة سيارة في الطريق، فلابد أن أشعر بالخوف، وإذا جرى خلفي كلب كبير وهو ينبح، فلابد أن أشعر بمثل هذا الشعور، فالخوف حالة انفعالية داخلية طبيعية يشعر بها الإنسان في بعض المواقف، ويسلك فيها سلوكا يبعده عاده عن مصادر الضرر، وهذا كله ينشأ عن استعداد فطري أو جده الخالق في الإنسان والحيوان، ويسمى كما قلنا غريزة، ولابد أن يكون الخالق قد أوجد هذا الاستعداد الغريزي لحكمه تتعلق بصالح الكائن الحي، فالخوف هو الذي يدفعنا لحماية أنفسنا وللمحافظة عليها، فإذا كنا لا نخاف النار مثلا فقد تحرقنا، وإذا كنا لا نخاف الحشرات والحيوانات الضارية فقد تقتلنا، وإذا كنا لا نخاف الجراثيم فقد تفتك بنا، وهناك كذلك الخوف من الزلل، وخوف الإنسان على سمعته،، وما إلى ذلك، ومن الطبيعي أن تقترن الحالة الشعورية الانفعالية – وهي الخوف – فالسلوك الملائم وهو الخلاص من الخطر، والحالات التي يفصل فيها بين الخوف

والخلاص ويكتفي فيها بالشعور الانفعالي تعتبر حالات غير صحية، فالخوف أمر طبيعي معقول ضروري يؤدي إلى حماية الفرد مما يجوز أن يسبب له ضررا، وجميع الطرق الوقائية التي نتخذها لوقاية أنفسنا عوادي الطبيعية، أو المرض أو سخط المجتمع أو غير ذلك تدل على نوع من الخوف نسميه: الحذر أو الحيطة، ويصح أن نسميه الخوف الوقائي، ومما لا شك فيه أنه في درجاته المعقولة صفة طيبة يجب الاتصاف بها، وإذا تأملنا أدركنا إن كان الخوف في وقت ما حالة طبيعية أشاذة، وحيث أن الشاذ هو ما يشذ عن المألوف أو يخرج عنه، فالخوف الكثير المتكرر الوقوع لأية مناسبة يكون شاذا، وكذلك تضخم الخوف في موقف ما تضخما خارجا عن النسبة المعقولة التي يتطلبها هذا الموقف عاده يعد أمرا شاذا، فإذا وجدنا طفلا في السابعة يخاف هبوب الهواء، أو يخاف الصراصير أو القطط، أو يخاف الظلام نعد هذا أمرا غير عادي، وإذا وجدنا طفلا في الثالثة يخاف الظلام قليلا نعد هذا أمراً عادياً، ولكنه إذا لدرجة الفزع والجزع، ووصل في انفعاله لدرجة ينقلب فيها لاتزانه فلا شك أننا نعد هذا أمرا غير عادي، فكأن تضخم الخوف في موقف ما تضخما خارجا عن الحد المعقول، وكذلك تكرر الخوف تكررا خارجا عما هو مألوف يعد أمرا شاذا يحتاج إلى تأمل وفحص وعلاج.

وكذلك يمكننا أن نأخذ نقيض الخوف، فانعدام الخوف في شخص ما أمر غير عادي، وهو نادر للغاية، ويغلب أن يكون سببه قلة الإدراك، وذلك كالطفل الذي يكون في سن الثانية ويرى لأول مرة عقربا تجرى قد يظنها (كما حدث بالفعل) لعبة لطيفة يحسن إمساكها واللعب بها، والسبب في ذلك أن الطفل لا يدرك خطر هذا الكائن المتحرك غير المألوف، وكثيراً ما يحدث أن يكون الطفل ضعيف العقل (Mentaily Defrctive) فيقوم بأعمال تدل على عدم إدراكه مواقف الخطر أو الضرر، ومن أمثلة ذلك أن طفلا ضعيف العقل قفز ذات مرة من الطابق الثاني في منزلة إلى الطريق العام، ونفس هذا الطفل أصيب في رأسه بجرح كبير سال منه دم غزير لأنه كان يلعب ويمثل خروفا وأخذ يناطح درج السلم من الحجر مرات متوالية، نرى مما تقدم أن لدينا خوفاً معقولاً من حيث درجته، ومبلغ تكرره،

واكتمال حلقاته من انفعال وسلوك، ولدينا خوف شاذ من هذه النواحي الثلاث، والخوف الطبيعي المعقول مفيد لسلامة الفرد، وأما ما عدا ذلك فهو ضار من مظاهرة الانكماش، وعدم الجرأة، والتهتهة، وغير ذلك من الخصال المعطلة عن النمو

أنواع المخاوفات:

يقسم (فرويد) المخاوف إلى قسمين كبيرين: الأول ويسميه المخاوف الموضوعية أو الحقيقية: والثاني ويسميه المخاوف العامة أو غير المحددة، والنوع الأول يرتبط فيه بموضوع معين محدد، كالخوف من الحيوان أو من الظلام أو الموت، أو غير ذلك، أما النوع الثاني فلا يرتبط فيه الخوف بأي موضوع – فحالة الخوف تكون كأنها هائمة عائمة لا تستقر على موضوع ما، وصاحب هذه الحالة الأخيرة متشائم حزين يتوقع الشر والرعب وسوء الطالع في أي لحظة وفي أي شيء، ويسمى فرويد هذه الحالة باسم القلق العصبي (Anxitey Neurosis):أما المخاوف الموضوعية فيقسمها فرويد إلى ثلاث مجاميع، بحسب ما يتوقعه الشخص العادي منها من خطر، فالنوع الأول يكون فيه عنصر الخطر بارز، كالخوف من الثعابين أو من النار، والنوع الثاني فيه عنصر الخطر، ولكن وضع هذا الخطر يرجع للصدفة المحضة، كالخوف من السفر في قطار أو باخرة، أو الخوف من دخول زحام خشية انتقال مرض أليه كالتيفوس أو الخوف من التلوث (Musophobia) والنوع الثالث ليس فيه عنصر الخطر إطلاقا، كالخوف من الخنافس والصراصير، وخوف من صعود الأماكن المرتفعة (Acrophobia) والخوف من السير في مكان متسع كالميادين والحدائق (Aggoraphpbia)، والخوف من الأماكن المقفلة (Clamsrophobia) إلى غير ذلك، ويقسم آخرون المخاوف بحسب واقعيتها ومثير أنها إلى قسمين: أحدهما المخاوف الحسية أو الواقعية، وثانيهما المخاوف الوهمية أو الذاتية أو غير الحسية.

مخاوف الأطفال ومصادر تكوينها :

ومن المفيد من الناحية العملية التربوية أن نقسم مخاوف الأطفال – وهي التي تهمنا – بحسب موضوعاتها إلى حسية وغير حسية، فموضوعات الأولى يمكن الطفل إدراكها بحواسه المختلفة بخلاف موضوعات الثانية، إذ لا يمكن الطفل إدراك حقيقتها، فمن النوع الأول الخوف من (الشحاذ أو العسكري) مثلا، أو من بعض أنواع الحيوانات كالحصان أو القرد أو الصرصور أو غير ذلك، أما النوع الثاني فهو المخاوف غير الحسية كالخوف من الموت، والخوف من جهنم، أو العفاريت، أو الفيلة، أو غير ذلك، ويمكن أن يضاف الخوف من الظلام والخوف من النوم في حالة صغار الأطفال إلى النوع الثاني، وسواء أكانت المخاوف حسية أو غير حسية فإن الطفل – شأنه كشأن غيره – يخاف على العموم من الأمور الغريبة عنه غرابة كبيرة، ويخاف كذلك من الأمور التي ترتبط في ذهنه برباط الخوف، من هذا نتبين بساطة الخطة التي يمكن أتباعها للوقاية من الخوف وعلاجه، وهي توضيح الغريب وتقريبه من إدراك الطفل، ثم ربط مصادر الخوف بأور سارة محببة بدلا من ربطها بأمور تثير الخوف فحسب، فإن كان الطفل يخاف الكلاب مثلا فيصح أن نساعده على تربية كلب صغير فيطعمه ويتعهده ويحميه ويلاعبه ويلاحظ نموه يوما بعد يوم... إلى غير ذلك، ثم يصح أن نوجه ذهنه إلى دراسة أنواع الكلاب ومزايا كل نوع وعاداته، وأن نجمل له غرفته بصور لطيفة لهذا الحيوان، وبعبارة أخرى نجعله يدرك الكلاب وخصائصها إدراكا واضحا يربطها في ذهنه برباط جميل وينمي اهتمامه بها وشوقه إليها، ويجب علينا كذلك أن نوقفه على مدى ما يجب أن يتبعه إزاء هذا الحيوان من حرص واحتياط، ومن الأمثلة الواقعية أن طفلة في الثالثة من عمرها كانت تخاف الخيل خوفاً شديداً، وتكرر منها الخوف بدرجة تلفت النظر، وبتحليل الموقف من وجهة نظر الطفلة أمكن الظن بأنها قد لاحظت أن وسائل النقل في مجموعها هادئة قليلة الجلبة، أما الخيل فإنها عندما تدب بأرجلها تحدث صوتاً عالياً، فطبيعي أن تخاف الطفلة، وفي ساعة من ساعات هدوئها سألت والدتها (لماذا يفعل الحصان هكذا؟)، وبالمناقشة أتضح أن الطفلة تريد

أن تعرف الصوت أو مصدره، وكانت الأم قد فهمت ما تقصده أبنتها فقالت لها (لأنه لابس جزمه حديد)، فسألت البنت (ولماذا يلبس الجزمة الحديد؟) فقالت لها (لتحفظ أرجلة)، وحدث بعد ذلك أن ركبت البنت مركبات تجرها الخيل وكانت تنصت لصوت (الجزمة الحديد)، ثم أبدت رغبتها في رؤية (جزمه الحصان)، ورأتها بالفعل، وكان هذا مصدر سرور عظيم لها، ثم ظلت مدة تقلد حركة الخيل وتقلد أصواتها، وأصبح ركوب المركبات، ورؤية الخيل، والاقتراب منها، أمورا محببة إلى نفسها، وأدت هذه الطريقة إلى زوال عنصر الغرابة، وربط الموضوع في ذهن الطفلة برباط الاهتمام والشوق واللذة، هذه الحالة عادية يعرض مثلها كثير للآباء وتبين منها كيف أن خوفا نراه بسيطا ربما يكون مؤلما للطفل، والاحتمال كبير في أنه قد يرسخ ويقوي بسوء التوجيه، ومع ذلك يمكن بسهولة محوه وتحويله إلى مصدر تعليمي قيم للطفل نفسه، وبهذه المناسبة أشير إلى أن بعض الآباء أو بعض الخدم يكتشفون غالباً خوف الطفل من أمر معين كالحصان أو الكلب أو القرد، ويستغلونه أما لتسليتهم الخاصة أو لدفع الطفل للقيام بعمل معين، أو الأحجام عن عمل أخر، أما تخويف الأبناء للضحك والتسلية من جانب الكبار فهذا أمر متكرر الوقوع، فخوف الطفل من القرد مثلا قد يكون مثار للضحك عند الكبار من إخوة وخدم وأحيانا من الآباء أنفسهم وما دام الأمر مصدر للضحك والتسلية فلا غرابة أن يندفع بعض الكبار فيه لسرورهم الخاص على حساب تألم الصغار وانزعاجهم، وليس هناك أقسى من أن يجلس الوالد أمام أبنه ويثير خوفه، والولد يصرخ والوالد يضحك، ومن المحتمل جدا أن يكون لتكرار مثل هذه المواقف نتائجها السيئة من حيث علاقة الطفل بوالده، وفي شخصية الطفل وفي سلوكه بوجه عام.

ومما يقوي الخوف في نفوس الأطفال استثارة لحفظ النظام أو لدفع الطفل لعمل معين، أو منعه من القيام باللعب أو غير ذلك فكثيرا ما يخوف الطفل ليقلع عن اللعب والحركة ليهدأ جو المنزل حتى يتمكن الوالد مثلا من النوم، أو تركيز انتباهه فيما يشغله، وفرق بين أن يقلع الولد عن لعبة ونشاطه خوفاً من العقاب: وأن يفعل ذلك ليؤدي خدمه لوالده، وما دام المقصود هو هدوء الجو، فيمكن

توجيه الطفل للعب في مكان أخر، أو لنوع من اللعب أكثر هدوءا أو غير ذلك، والمهم أن يكون هناك تفاهم مع الطفل، وقد لا يظن أن الصغير لا يدرك المقصود في مثل هذه المواقف، والواقع أنه يدرك أكثر مما نظن، ويرى بعض الآباء والمدرسين أن أساليب التخويف والعقاب تنجح دائما أكثر من أساليب التفاهم في الحصول على سلوك طيب من الأطفال، ولكن ليست العبرة بالسلوك الطيب وإنما العبرة بالسلوك الدائم الذي يستمر مع الشخص طول حياته بعد انفصاله عن المنزل وعن مدرسته، والعبرة كذلك بالسلوك التلقائي المقصود لذاته، وليست بالسلوك الذي يؤتى خوفا من عقاب الوالدين أو المدرسين وتوبيخهم، وكثيرا ما يهدى الطفل الصغير في مثل الأحوال التي أشرنا إليها بأن يقال له: (إذا لم تكف عن كيت وكيت فسيأخذك العسكري أو الشحاذ أو الزبال أو القرد، أو سنضعك في الغرفة المملوءة بالفئران) وتكون النتيجة أحد أمرين: إما أن الطفل لا يقلع عما يفعل، ولا توقع عليه العقاب، فيكتشف بذلك ضعف الوالدين وعدم تحقيقهم لوعيدهم، ويدرك مبلغ قوته عليهم تبعا لذلك، وإما أن يصدع بالأمر، ويهدأ، ويشل نشاطه، ويشب جبانا خضوعا أسير سبب معقول، والنتيجة وبال في كلتا الحالتين.

وقد قال لي طفل جرئ ذات مرة: (لقد حبستني المدرسة في غرفة الفئران) فدهشت وقلت له: (إذن ستقلع عما فعلت)، فضحك وقال: (لا، لأني عندما حبست قتلت جميع الفئران، ولا مانع عندي من أن أحبس في الغرفة مرة أخرى) ويبين هذا المثال مبلغ احترام الطفل الجريء، لهذا النوع من أساليب حفظ النظام، ومبلغ استعداده للتمادي في عبثه، وهذه النتيجة التي يكشف فيها الطفل خطأ من حوله من الكبار، ويواجه فيها المواقف مواجهه صريحة جريئة – رغم ما فيها مما لا يروق أصحاب الأساليب التقليدية للتربية – خير من النتيجة الأخرى، وهي الجبن والانكماش، وضعف الشخصية.

من أخطاء الآباء المعروفة أنهم لاستثارة الخوف في أبنائهم قد يربطونهم بأمر لم يقصد به أن يكون مخيفا، وإنما قصد به أن يكون مقيدا، فالطبيب مثلا وهو

إنسان يقوم بخدمات إنسانية واجتماعية مفيدة لمن يتصل به يستعمل أسمه في كثير من الأحيان أداة للتخويف، وكذلك الدواء والشرطي والمعلم والمدرسة، وهذه الموضوعات المختلفة التي يجب أن ترتبط في ذهن الطفل بفائدتها وقيمتها الحقيقية، تستعمل أحيانا – كما قلنا – وسائل للعقاب أو لاستثارة الخوف فينقلب معناها في ذهن الطفل فتصبح مصدر خوف له، وتقل مقدرته على الاستفادة منها، فأحيانا يعاقب الطفل بأن يرغم على النوم، أو المذاكرة، أو بأن يعطى دواء، توضع في عينية قطرة، أو ما شابة ذلك، هذه كلها أشياء يجب أن تكون محببة للأطفال وأن يربوا على الإقبال عليها من تلقاء أنفسهم، ولا يجوز أن تصبح رموزا للإرهاب ووسائل للتخويف والعقاب.

ولعل أشد مثيرات الخوف ذات الأثر الثابت هي خوف الآباء أنفسهم، فحالات الخوف كغيرها من الحالات الانفعالية تنتقل من فرد إلى أخر بالتأثير، وهذا ما سبق أن سميناه المشاركة الوجدانية، ويدخل معها في حالة صدور الخوف من شخص كبير عامل أخر وهو عامل الإيحاء، ومن الأمثلة التي توضح ذلك أن معلمه كانت تلقى درسا في روضة من رياض الأطفال عن الضفدعة، وكانت هي تخاف الضفادع، ولكنها تشجعت وأخذت معها ضفدعة في صندوق صغير، ولما فتحته قفزت الضفدعة ففزعت المعلمة وصرخت فصرخ كثير من الأولاد، ورفض معظمهم بعد ذلك أن يقربوا الضفادع، هذه حالة خوف انتقلت إلى الأطفال عن طريق التأثير، فحالة الفزع انتقلت إلى الأطفال بفعل المشاركة الوجدانية، وبفعل اتجاه سلوك شخص له مكانته في نظر الأطفال، وانتقلت معها فكرة أن الضفدع حيوان مخيف.

وكثيراً ما يحدث أن يبدي بعض الآباء والأمهات خوفاً وقلقاً على أبنائهم، وتنتقل هذه الحالة عاده إلى الأبناء فيصبحون بذلك قلقين على أنفسهم فإذا جرح الطفل جرحاً صغيراً، أو وقع على الأرض، أو ارتفعت درجة حرارته تجد الأم تذعر وتظهر – بسخاء شديد – كل علامات الخوف من جرى وارتباك واصفرار الوجه

وغير ذلك ينتج عن هذا أن الطفل نفسه يذعر، وبعد أن كان لا يشعر بأي ألم أو بألم قليل يمكنه تحمله، يصير عاده قادر على تحمل الألم وفي العادة نجد الأسرة التي يقلق فيها الآباء على أبنائهم ينمو الطفل فيها وهو سريع التأثر، شديد الحساسية لأقل ألم، شديد الاهتمام بنفسه، فإذا أصابه جرح صغير تألم وبكى وبالغ في الاهتمام به، وإذا أصابه صداع خفيف أعتكف، وإذا شعر بارتفاع في درجة حرارة نظر إلى وجهه في المرآة ليرى مبلغ صفرة لونه،تأمل لسانه ليرى ما قد يكون عليه من علامات، وجس نبضة، وقاس درجة حرارة، وبهذه الطريقة يتضاعف مظهر المرض الخفيف الذي قد يكون لدية ونجد عاده أن أسرا بمجموعها من هذا النوع تكون عاده سريعة التأثر، كثيرة المرض، وأفرادها مفرطون في العناية بأنفسهم، ويغلب أن يكون هذا هو نوع الجو الذي تتكون فيه حالات الرعب من المرض (Hypochonbria).

وأعرف طفلا نشأ هذه النشأة بكى بكاء شديداً في يوم ما وجرى إلى أمه يقول لها إن رجله قد جرحت، فنظرت الأم إلى الجرح المزعوم، فإذا به لون أحمر وليس بجرح، وسببه أن الطفل كان يلبس جوربا جديداً أحمر اللون وإبتل بالماء فترك أثراً أحمر على ساقه، فإذا لم يكن هناك جرح ولا ألم فمن أين ينشأ الخوف والتألم ولماذا الصراخ؟ نشأ هذا من أن الطفل شديد الخوف على نفسه، لأن من حوله شديد والخوف عليه، وهناك من هذا النوع أمثلة واقعية كثيرة منها أن فتاة أحمر زراعيها وسبب هذا الاحمرار ذعراً شديداً، وفكرت بسببه فيما قد يتبع هذا الاحمرار من نتائج غير محمودة، هذا مع العلم أن السبب الحقيقي بسيط للغاية، وهو جلوسها في الشمس لفترة طويلة، وحتى عندما ذكر لها ذلك لم يزل خوفها وظلت قلقة يومين كاملين حتى زال أثر الشمس زوالاً تاماً، نشأت هذه الفتاة على نوع الجو الذي نحن بصدده، وفي العادة نجد الخوف من الألأم الجسمانية، والخوف من الأمراض، والتعرض في الكثير من الحالات للأمراض " الهستيرية "ويمركز المرء حول نفسه، وخوفه عليها من كل طارئ خارجي، سببه امتلاء الجو المنزلي بالقلق والخوف على من فيه، ومن المهم أن نتذكر أن الخوف على من في المنزل يكون في المادة إسقاطاً للخوف على الذات، فلتكن إذن خدمة الآباء والأمهات إذا أصاب أبناءهم

شيء ما أن يكونوا عمليين فيلتزموا الهدوء، ويضبطوا انفعالاتهم ويقللوا من جزعهم، ومن كل ما يركز انتباه الطفل على ما أصابه من مرض أو غير ذلك وليقوموا بعمل إيجابي هادئ لتخفيف الإصابة وعلاجها.

ومما يساعد على إثارة الخوف عند الأطفال تشاجر الكبار، كتشاجر الأب والأم أو كثيرة صخبة الأب وغضبه، ولهذا كله تأثير سيء لأنه قد يزعزع ثقة الطفل بوالديه، وكثير من حالات الاضطرابات العصبي في الكبر تنشأ من تزعزع ثقة الطفل بالعلاقات التي بين والديه.

وهناك نوع من الخوف في غاية الخطورة من المسائل المجهولة غير الحقيقية أو التي لا يمكن للطفل إدراكها إدراكا حسياً، كالغول وجهنم والموت، والخوف من مثل هذه الأمور يكون عادة أعمق أثراً في حياة الطفل من الخوف من المحسوسات، والواجب هو عدم إثارتها إطلاقاً وإذا كانت موجودة فيجب البحث عن سبب تكوينها، وإزالتها من أساسها، مع شرح حقيقتها قدر الإمكان بما يلائم عقل الطفل، أو السماح له على الأقل بالتحدث فيها وعدم كبتها بإعطاء الموقف الصحيح إزاءها.

الخوف من الموت:

ومن أمثلة هذا النوع الخوف من الموت، ويصاب كثير من الأطفال به بدرجات مختلفة، ويكون سببه أحياناً أن يعيش الطفل مع كبار يخاف أحدهم الموت بشكل بارز، وقد يكون سببه أن يموت للطفل قريب أو رفيق له به صلة شديدة، والسبب الأصلي لهذا أن موت القريب المهم يهز في الطفل ثقته في بيئته التي يحتمي بها وينتمي إليها هزاً عنيفاً، فتصبح دنياه في نظره خلواً من الأمن، فكما ماتت جدته مثلاً يصح أن يموت أبوه أو أن تموت أمه في أي لحظة، أي أن بيئته تصبح خلواً من القاعدة الثابتة مضطربة، أو عرضة للاضطراب والانقلاب، وهذا يؤدي إلى اضطرابه، وهناك سبب أصلي آخر هو: أن موت القريب يهز ثقته في نفسه فيشعر أن يصح أن يموت هو في أي لحظة، والسبب الثالث هو أن الموت ظاهرة غريبة غامضة في ذاتها،

وليس من السهل على الطفل بل على الكثير أن يتصور نفسه في حالة الموت، أو فيما يحدث لجثته بعد الموت رغم معرفته الأكيدة، ولهذا يطرد الناس هذه الفكرة عن أذهانهم، بل لا يدخلونها في غالب الأحيان،ومن أهم أسباب خوف الأطفال من الموت ما يحاط به الموت مما يأتيه الكبار عادة من بكاء فردي وجمعي وغير ذلك مما تقضي به بعض التقاليد، فخوف الأطفال من الموت ليس كله خوفاً طبيعياً وإنما أغلبه مشتق من خوف الكبار وسلوكهم إزاءه، وللحصول على بعض الوقاية للأطفال من هذا النوع من الخوف، يحسن أن يكون بالمنزل أو في خبرة الطفل المتكررة بعض الحيوانات، ولابد أن يموت بعض هذه الحيوانات فيدك الطفل الموت بذلك إدراكاً طبيعياً هادئاً، خاليا مما يحيط بموت الإنسان عادة من انفعالات، ويحدث أن يسمع الطفل بوفاة جار ليس له به قرابة فيسأل والدته أسئلة عن الموت ومعناه وميعاد حدوثه،..إلخ، ويندفع إلى السؤال بدافع الرغبة في الاطمئنان وهذه فرصة ذهبية للتحدث الهادئ مع الطفل عن الموت، لأن الخوف من الموت يكون أسوأ أثراً إذا كانت الخبرات الأولى بالموت ترتبط في ذهن الطفل بصدمة شديدة حادة تتعلق بقريب أو عزيز، ويحسن – قدر الإمكان – إلا يحاط الموت به من تقاليد تثير في الأطفال رعباً شديداً دون أن تدرك ذلك غالباً، وإذا لم يكن هناك بد من متابعة هذه التقاليد، فيحسن إبعاد الطفل عن جوها إلى أن تنتهي،على أنه من الخطأ الفاحش، إذا مات للطفل قريب محاولة التموية عليه وعدم إيقافه على الحقيقة بمختلف الأساليب، وذلك لأن التموية والتغيير الفجائي يكونان مصحوبين بجو غير عادي يثير شكوك الطفل وحيرته، والحيرة أشد أثراً في نفس الطفل من الصدمة الناشئة عن المواجهة المؤلمة للواقع.

الخوف من الظلام:

يمكن أن يكون خوف الأطفال من الظلام أمراً طبيعياً، كما يمكن أن يكون غير طبيعي، ويجب أن يتجه العلاج منه بتعويد الطفل على النوم في الظلام، وألا يكون بتعويده النوم في مكان مضاء، وخوف الطفل من الظلام يكون عادة لارتباط

الظلام في ذهنه بالعفاريت أو ما شابهها مما يثيره الكبار، ولكن قد يكون الخوف من الظلام ز كما قلنا طبيعياً، وذلك لأن الطفل في صغره له خيال قوي وخبرة ضئيلة، ولأن الظلام نفسه يساعد على ظهور الخيالات والأشباح، فالظلام في ذاته لا يثير خوفاً غريزياً فطرياً ولإنما يخيف لما يستثيره في الأطفال عادة بطبيعته من عناصر مخيفة، وذلك لأنه إن كان الظلم حالكاً فإنه يكون في إدراكه مجرداً من الحدود والنهايات، وإن كان الظلام جزئياً فإن ما به من مرئيات يسهل أن تتحول في نظر الطفل إلى أشباح غريبة.

وإذا كان لدينا طفل يخاف الظلام فيمكن أن ينام في غرفة بها ضوء، ويقلل الضوء ليلة بعد أخرى، ولا مانع من أن يحتفظ بمصباح "سهارى" ولا مانع من "بطارية" يحفظها تحت وسادته ليضيء بها إذا شعر بالحاجة إلى ذلك، ثم يفهم الطفل بالدليل المحسوس وبالمناقشة أن الظلام لا يدعو إلى كل هذا الخوف، ومن أهم العوامل التي تساعد على زوال الخوف من الظلام أن يكون الكبار أنفسهم ممن لا يخافون الظلام، ويصح ألا يعود الطفل الظلام فجأة، وإنما يعود بالتدريج، ويجب أن يراعى لوقاية الطفل وعلاجه من الخوف من الظلام نوع القصص التي تحكي له قبل النوم مباشرة، فيجب أن تنتقي بحيث تخلو بقدر الإمكان من عناصر الإزعاج، ويجب كذلك أن تمتنع استثارة الخوف عند الأطفال وهم في الظلام، لأن مجال الظلام يصعب على الأطفال تحديد موقفهم فيه، خصوصاً إذا اضطربوا.

القلق والخوف العام:

ونلاحظ في بعض الناس قلقاً أو خوفاً عاماً، فنجد شخصا يخاف أي نوع من المخاطرة ويخشي مقالة من لا يعرف، ويخشى التكلم في مجتمع، ويخاف الامتحان، وهو يشك في مقدرة نفسه في كل خطوة من خطوات حياته، وإذا درسنا حياة هذا النوع من الناس – وهو موجود بدرجات مختلفة – نجد أن من حوله من الكبار كانوا يحذرونه باستمرار أو ينتقدوه باستمرار أو يتبعون معه غير ذلك من الأساليب المسببة للقلق، وليس معنى هذا أن التحذير المستمر أو النقد

المستمر لا يؤدي إلى القلق، وإنما يحتمل أن يؤدي إليه أو إلى نقيده، فهو إما أن يضعف ثقة المرء بنفسه، أو ثقته بالناس فيقف منهم موف التحدي.

واجب الآباء إزاء مواقف الخوف:

ومن القواعد الوقائية الهامة التي يجب أن تراعى أنه إذا حدث لطفل ما حادثة مزعجة فلا يجوز أن تترك الطفل ينساها لأنه ينساها غالباً بفعل الكبت، وبذلك تصير في حالة لا شعورية، ولكن أثرها لا ينتهي إذ يحتمل أن تصير مصدراً للاضطرابات النفسية، وقد حدث أن طفلا صرخ صراخاً شديداً للغاية، كله ذعر وخوف، وظهر أن السبب في ذلك أنه قد رأى قطة تأكل أولادها، هذا الحادث ربما كان يترك أثر دائماً في نفس الطفل لولا أن حوله عالجوا المسألة بكثير من الحكمة، وكان من أسئلة التي سألها في ذلك الوقت: "هل كل أم تأكل أولادها؟" والظاهر أن الطفل خيل إليه أنه كما أن القطة الكبيرة أكلت أولادها، فمن المحتمل ألا يكون هناك ما يمنع من أن الأم البشرية تأكل أيضاً أولادها، وعلى ذلك فقد تأكله أمه في يوم من الأيام، ولكن أفهمه من حوله إذ ذاك أن القطة الشرسة فقط هي التي تأكل أولادها، ثم أن الموضوع لم يترك لينسى، بل كان من حوله يتحدثون معه فيه من آن لآخر، ويطلبون منه أن يصف طريقة القطة عند أكلها أولادها إلى غير ذلك من التعليقات حول الحادث، وكان من المحتمل أن يقوم الكبار المحيطون بالطفل بالاستهزاء من خوفه من الحادث التافه في نظرهم، ويضحكون على سؤاله، أو يجيبونه كذباً بأن كل أم تأكل أولادها إلى غير ذلك، مما يثبت آثار الخوف في نفسه، ومن أهم القواعد التي يجب توكيدها أن الخوف ينتقل بالإيحاء والمشاركة الوجدانية ولنتذكر أن إيحاء السلوك أقوى من إحياء الألفاظ، فإذا أردت لأطفالك إلا يخافوا الدواء مثلا، فلا معنى لأن تظهر علامات التألم وأنت تأخذا الدواء، أو في الوقت الذي تعطى فيه الطفل الدواء ثم تطلب منه التجلد إزاءه، وعلينا أن نتذكر في مثل هذه المواقف ما يحسه الأطفال من نشوة عند التغلب على الخوف، وعلى الآباء أن يتذكروا كذلك أن أغلب أخطائنا في تربية الطفل سببها أن المرء

ينسى ما كان فيه من عالم الطفولة بسرعة وسهولة، فعالم الأطفال عالم دقيق الحس سريع التأثير، شديد الانفعال، قليل الإدراك، ضئيل الخبرة، وهذه من أهم العوامل التي تسهل احتمال نمو الخوف بصورة غير سوية.

ضعف الثقة بالنفس:

ويرتبط بموضوع الخوف ارتباطاً شديداً صفة كثيرة الشيوع وهي ضعف الروح الاستقلالية في الأفراد، ويكون هذا دالا في الغالب على فقد الأمن أو وجود الخوف، ومن مظاهر هذا الضعف التردد، وانعقاد اللسان في المجتمعات والتهتهة واللجلجة والانكماش، والخجل وعدم القدرة على التفكير المستقل وعدم الجرأة، وتوقع الشر وزيادة الخوف وشدة الحرص، وتضييع الوقت بعمل ألف حساب لكل أمر صغيراً كان أم كبيراً، قبل البدء فيه حتى لا يخرج منحرفاً قيد شعرة عن الكمال ومن الغريب أن من مظاهره كذلك التهاون والأستهتار وسوء السلوك والإجرام، وهذه الصفات كلها يجمعها أو يجمع ما ورائها ما يسميه الناس عادة الشعور بالنقص أو ضعف الثقة بالنفس أو جبناً، ولا شك في أن هذه الخصلة الهدامة للرقى المفككة الشخصية، إنما تتكون عادة في السنوات الأولى من حياة الطفل، ويغرسها في نفسه أعز الناس إليه وأقربهم إلى قلبه وهم الوالدان.

الثقة عند الطفل الصغير:

وأول ما نلاحظه أن الطفل الصغير العادي يعيش عادة في جو كله أمن واطمئنان، فحاجات الطفل كلها مشبعة ورغباته مجابة، فإذا صرخ فإن الأم تهرع إليه لترضعه، أو لتغيير له الملابس أو لتدفئه في حالة البرودة، إلى غير ذلك مما يحتاج إليه، فالطفل الصغير عادة لا يرفض له طلب، ولذا نجده يبدو كأنه يتحكم في دنياه، فهو يأمر ويصرخ ولا يصبر حتى تحضر له أمه في تأن وهدوء، وإنما يرفس ويصرخ بعنف وإلحاح إلى أن يجاب طلبه، فكأن نفس الطفل يشعر بشيء كثير من الاطمئنان إلى من حوله والثقة بهم، وكأنه يشعر شعوراً ضمنياً بأن من السلم به ألا يرفض له طلب بحال من الأحوال، ولكن يلاحظ أن الطفل قرب السنة الثانية

يتعلم المشي والكلام، ويزداد نشاطه وتكثر حركته، ويكون مملوءا ثقة بنفسه وتزداد رغبته في اللعب والصياح والحركة، ويتضاعف شوقه للمس الأشياء وفحصها، وهو لا يعرف منعا ولا زجراً، ولكن ازدياد النشاط عنده لا يجد من الكبار عادة تشجيعاً ولا قبولاً، فالحركة واللعب ولمس الأشياء وفحصها، خصوصاً إذا كانت ما يملكه الكبار وكلما فعل ما لا يروقهم زجروه، والمنع والضرب والزجر وما إلى ذلك كلها أمور جديدة بالنسبة للطفل في هذه السن، فلم يكن يألف منها شيئاً من قبل، ولم يكن يعرف غير السعادة، والرضا والطمأنينة، وأما الآن فهذا كله يقل أو ينعدم ويحل محله اضطراب نفسي، وقلق داخلي وشعور بفقد السند وفقد ما كان عنده من قوة يسخر بها من حوله لقضاء مصالحه وإجابة مطالبه، فكأن هذا الانتقال الفجائي في المعاملة، وهو يحدث عادة حوالي السنة الثانية من حياة الطفل، ويحدث دون قصد سيء من الوالدين، بل قد يحدث وفيه قصد التوجيه والتأديب والتربية،هو الذي ينقل الطفل من الامتلاء بالثقة إلى فقدها، ومن الإيمان بالقوة الشخصية إلى التشكك في وجودها، فيجب أن تكون القاعدة الأساسية أن الانتقال في المعاملة من السنتين الأوليين إلى ما بعدهما – بنوع خاص – يجب أن يكون انتقالا تدريجياً، وأن يعطى الطفل الفرص الكافية لتصريف ما عنده من النشاط في جو تتوافر فيه العوامل المحققة لحاجات الطفل النفسية من تقدير وعطف ونجاح وحرية وتوجيه وشعور بالأمن والاستقرار.

مظاهر ضعف الثقة بالنفس:

من مظاهر ضعف الثقة بالنفس الجبن والانكماش، والتردد، وتوقع الشر، وعدم الاهتمام بالعمل، والخوف منه، واتهام الظروف عند الإخفاق فيه، وأحياناً يكون من مظاهره التشدد والمبالغة في الرغبة في الإتقان للوصول إلى درجة الكمال، وهذا الاندفاع للكمال يدل عادة على ما تحته من خوف من نقد الآخرين، ومن مظاهره كذلك أحلام اليقظة، وسوء السلوك والمبالغة في التظاهر بطيب الخلق والحالات العصبية والمرضية كالتهتهة والتبول وبعض حالات الشلل وغير ذلك، معنى هذا أن ضعف الثقة بالنفس، مع اختلاف العوامل التي تؤدي إلى ظهوره قد يؤدي إلى أساليب تعويضية كالنقد والسخرية والتحكم والتقنع بالوقار المصطنع وما إلى ذلك، وقد تظهر هذه الأساليب السلوكية بنوعيها في صورة مرضية.

الفصل الحادي عشر *************** 11

صعوبات النطق

صعوبات النطق

سبق أن تكلمنا عن الحركات العصبية بما فيها من مص الأصابع، وقرض الأظافر، ورمش العين، وغير ذلك، وهناك نوع من الحركات العصبية له أهمية خاصة وهو التملق بالنطق وعملية النطق لها مكانة كبيرة في حياة الإنسان، ويشبهها عند الحيوان إخراج الأصوات، ومعروف أن الأصوات عند الحيوانات تؤدي له وظائف حيوية هامة، فبالأصوات يحدث النداء الذي يترتب علية تجمع أفراد النوع الواحد بعضهم مع بعض، بقصد الوقاية من الخطر المحدق وبواسطة الأصوات تدعو الحيوانات بعضها بعضا للاجتماع الجنسي وحفظ النوع، وبها تتحقق على وجه العموم أنواع الحياة الجمعية عند الحيوانات بناياتها المختلفة، ولهذا نجد أن نوع الصوت وتنغيمه يختلف عند الحيوان الواحد باختلاف حاجاته، التي يدعو تحققها إلى وجود طرف أخر، فالذين يهتمون بتربية الحيوانات المنزلية يعرفون في القط مثلا صوت الاستجداء لطلب الطعام، وصوت التخويف والتحدي عند الشجار، وصوت الفزع والاستنجاد عند إحداق الخطر، والصوت الدال على الاطمئنان والسرور عند الشعور بالدفء والشبع والراحة، وصوت الانتصار عند الفوز بالفريسة، وصوت نداء الأنثى عندما يحل موسم الاجتماع الجنسي، وصوت تلبية الذكور لصوت الأنثى في هذه الحالة، وصوت نداء القطة الكبيرة لصغارها، وصوت سرورها لوصولهم، إلى غير ذلك من أنواع الأصوات التي يرتبط تنوعها بنوع الحاجات التي يعبر عنها الصوت.

من هذا أن وظيفة الصوت الاتصال بأخر اتصالا يصح أن يساعد على تحقيق حاجة نفسية، كذلك النطق عند الإنسان؛ فهو يعبر عن حاجة يراد تحقيقها بالاستعانة بكائن الحي أخر يغلب أن يكون أنسانا مثله.

كأن عملية النطق عبارة عن نشاط اجتماعي يصدر عن الفرد وتتدخل فيه عدة توافقات عصبية دقيقة مركبة، يشترك في أدائها مركز الكلام في المخ الذي

يسيطر على الأعصاب، وهذه تقوم بتحريك العضلات التي تقوم بإخراج الصوت، وكذلك تشترك الرئتان، والحجاب الحاجز، فتقوم الرئتان بتعبئة الهواء، وتنظيم اندفاعه، وبمرور الهواء على الأوتار الصوتية، وداخل الحنجرة، والفم، والتجويف الأنفي، تحدث تشكيلات مختلفة من الأصوات، وكذلك تساعد تغييرات أوضاع اللسان والشفتين على زيادة التنويع في الأصوات، ويحتاج النطق السليم إلى مران طويل جدا يبدؤه الطفل عادة منذ ولادته، فهو يبدأ بالصراخ، ثم الضحك والمناغاة، ثم يسمع نفسه ويسمع من حوله، ويبدأ يجرب تشكيلات مختلفة من الأصوات، ثم يبدأ يقلد من حوله إلى أن ينجح في إخراج الألفاظ وفي الكلام، وهذه عملية طويلة شاقة يبذل فيها الطفل جهدا كبيرا، ويتعاون فيها السمع والبصر وأجهزة النطق – الأصلية منها والمساعدة

ويتضمن النطق – كما قلنا – نشاطا لفرد يقصد به الاتصال بالغير، ومن هذا تبدو أهمية الكفاية الحركية للسان واندفاع الهواء وتنسيق الحركات كلها تنسيقا يؤدي إلى النطق الصحيح، وتبدو أيضا أهمية الحاجة النفسية المراد التعبير عنها، وضرورة مطابقة الإخراج التعبيري لما هو موجود في النفس، وكذلك قيمة ثقة المرء في قدرته على التعبير، ويلاحظ أن جزء غير قليل من هذه الثقة يشتق من الاتجاه الذي يأخذه المخاطب عاده نحو المتكلم في أثناء سير الحديث، لهذا كله كان النطق أهم وسائل الاتصال الاجتماعي، وكانت له قيمته الممتازة نواحي نمو الفرد المختلفة سواء في ذلك نموه تفكيره أو طابع شخصية بوجه عام.

بعض الحالات:

يتلخص وصف أعراض صعوبات النطق في أنها اختلال في التوافق الحركي بين أعضاء النط المختلفة، ونظرا لكثرة أجزاء هذه الأعضاء، ولتنوع أساليب نشاطها، ولتعدد التشكيلات المختلفة لها، فإن صعوبات النطق كثيرة، وتختلف في شدتها ونوعها باختلاف درجة الاضطراب، ونوع العضو البارز فيه، لذلك نجد بعض

الصعوبات مثلا مرتبطا بتشوه الأسنان أو بانشقاق الشفة العليا، أو بوجود الزوائد الأنفية، أو غير ذلك.

وتعددت تبعا لتعدد أنواع صعوبات النطق أسماء هذه الصعوبات فهناك التمتمة، والتأتأه والعقلة، والحبسة، واللثغة، والخنه، والرتة وغير ذلك، وأما كلمه تهتهه، فأنها كلمة دارجة أصبحت تستعمل الآن لكل أنواع صعوبات النطق، ويلاحظ أن نوعا من أنواع صعوبات النطق يحدث عاده لكل إنسان ففي المواقف التي يفاجأ فيها الإنسان، ويرغم على التكلم في أمر يعرف عنه ولا يريد لأمر ما أن يتحدث فيه، فأنه قد يتعثر إذ ذاك عند النطق ويمكننا أن نقول: أن الإنسان يتعثر في نطقه في الأحوال العادية لأسباب ثلاثة: أولها الخوف، ولذا كانت خير طريقة يعبر بها الممثل على المسرح عند الخوف هي طريقة التعثر في النطق، وثانيها: أن يكون اللفظ قاصرا عن الأداء، وبذلك يضيع وقت في البحث عن الألفاظ المناسبة، وثالثها: أن يكون تدفق الأفكار أسرع من تعبير الإنسان عنها لعجز أساليب تعبيره بسبب قلة المحصول اللغوي مثلا، والسببان الأخيران يمكن مشاهدة أثارهما بوضوح وفي أبسط صورة عند محاولة الكبير التكلم بلغة أجنبية لا يتقنها تماما، فهو يتعثر إذ ذاك، بينما لا يتعثر عند التكلم بلغته العادية، ويمكن مشاهدته كذلك في الأطفال في سن الثالثة والرابعة تقريبا، ولأجل أن تبين أسباب العي المختلفة يصح أن نعرض بعض الحالات:

أولى هذه الحالات لولد في سن العاشرة أرسله والدة للعيادة لصعوبة شديدة في النطق، وقد فحصت في أول الأمر حالة الولد من النواحي الجسمانية للتأكد مما إذا كان هناك مرض عضوي يمكن أن يكون عاملا أصليا أو عاملا مساعدا في وجود العي، وقد قام لفحصه المتخصصون في الأمراض العصبية، وفي أمراض الأنف والأذن والحنجرة وفي الأمراض الباطنية ودلت كل هذه الأبحاث على أنه ليس هناك أي مرض جسماني يصح أن يكون سبباً مباشراً للعي، ولو أنه ظهر أن لديه تقيحا في اللوزتين ونصحت الأسرة بإزالتها وبالفعل أجريت له العملية اللازمة لذلك، وكان

لها أثر ظاهر من حيث التحسن العام، وقامت العيادة كذلك بدراسة الولد من الناحية النفسية، وتبين أن ذكائه فوق المتوسط بكثير، وأنه يتعثر في النطق إذا شعر بأنه مراقب وبأن أخطاءه ستوضع موضع النقد، ويصاحب النطق عاده حركات عصبية يقوم بها بيديه وبأجزاء وجهه المختلفة.

والولد هو الذكر الأول الوحيد، وله ثلاث أخوات كلهن أصغر منه، وكلهن يجدن الكلام، الوالدان متعلمان تعليما جيدا، وحالتهما المادية طيبة، وهما على وفاق تام، والأم تخاف الظلام، وأما الوالد فأنه هادئ في الظاهر، غير أنه في الواقع قلق على أبنه ومستقبلة ويهتم بأمره ويلاصقه ويعامله بعطف زائد، غير أن الوالد نفسه سريع الكلام، ويبدو كأن لديه بقايا عي قديم، وللولد جد من أمه، وهو شديد الخوف من أمور كثيرة، وللولد كذلك قريب من ناحية أمه متأخر جدا في ذكائه وتصرفاته عامة، أما الولد نفسه فإنه رقيق هادئ حساس سريع التأثر، محب للدقة والنظام، حريص جدا على إرضاء والديه ومدرسيه، شديد الخجل، ميال إلى العزلة والعمل الفردي.

وكانت ولادته عسره واستعملت في ذلك الآلة الخاصة بالولادة، مما أدى إلى تمزق بسيط في أربطة العنق، مما جعل رأسه تميل في ناحية دون الأخرى مده طويلة من الزمن، وكانت الرضاعة والفطام والمشي وما إلى ذلك كلها طبيعيه، وفي سن الثانية غمس الولد فجأة ذات مره في الماء البارد فذعر ذعراً شديداً وصرخ صراخاً مؤلماً طويلاً، وسار منذ ذلك الوقت كثير البكاء، فكان يبكي أحيانا من أول اليوم إلى أخره، ولما كبر أرسل روضة الأطفال، وفي يوم من الأيام، وهو في سن السادسة كان عائدا من الروضة فنبح عليه كلب كبير، وجرى ورائه، كذلك أن أصيبت أخته الصغرى في حادث تصادم وذعر لهذا الحادث ذعراً شديداً وكانت لديهم قبل هاتين الحادثتين خادمة مصابه بالتعثر في النطق، وكان قد بدأ يقلدها، وهذا هو مبدأ تعثره في الكلام ولكنه أستمر فيه بعد ذلك إلى الوقت الحاضر.

وأما معاملة الولد في المنزل فنظرا إلى أنه الذكر الوحيد والأول فقد وجد عناية فائقة، كان مدللا في صغره من الوالدين ومن جميع الأقارب، وكانت تجيب الأم له كل طلباته ويكاد يعتمد عليها في كل صغيرة وكبيرة، وهي تخاف عليه خوفا شديدا، أما الأب فأنه يلاحظ أبنه ملاحظه دقيقة حتى أنه يلاحظ مثلا أنه في يوم كذا مرت عشرون دقيقة أو نصف ساعة دون أن يتعثر الولد في نطقه، وهذا النوع من الملاحظة يمكن تسميته بالملاحظة القلقة، ويعطف الوالد كما قلنا على أبنه عطفا مبالغا فيه، ويستثير همته، ويستحثه، ويشجعه على الاهتمام بعملة، والتخلق بالرجولة ويظهر أن الولد قد بالغ في ذلك مبالغة شديدة في سن مبكرة ترتب عليها أن الولد لم يتمتع كثيرا بما يتمتع به الأطفال من لعب ومرح وعدم حمل المسؤولية، ومما يدل على صحة هذا أنى كنت أحدث الوالد ذات مره على مسمع من الطفل قائلا: أنى أحب أن يلعب الولد قليلا فقال الوالد بصورة جدية (ولكن ولدي لا يحب اللعب مطلقا، وإنما يحب المذاكرة والعمل الجدي) وبصعوبة كبيرة أمكن أقناع الوالد بوجوب تشجيع الولد على الاشتراك في نوع من اللعب، وأما حالة الطفل في المدرسة فأنها طبيعية جدا، إلا أن المدرسين والتلاميذ يرتكبون بعض الأخطاء في تصرفاتهم معه، فيحدث أحيانا أن يعيره بعض التلاميذ، ويحدث كذلك أن يناديه أحد المدرسين بلقب ينتمي إلى العي، ومن أمثلة المدسين أن عقدت العيادة لهم اجتماعا خاصا بهذا الولد للمناقشة فيما يجب عليهم أتباعه نحوه، وفي صباح اليوم التالي دخل أحدهم الفصل، وناداه وأبلغه بصوت مرتفع يسمعه بقية الأولاد أنه أضاع بالأمس ساعتين من الزمن في اجتماع خاص بما عنده من عي، وأنه سيعمل جهده لمساعدته وكان لهذا الحادث أثر مؤلم جدا في نفس الولد وهدم كل ما كانت قد وصلت إليه العيادة من نتائج ملموسة، ويمكن تلخيص الحالة بأنها حالة توتر عصبي شديد ناشئ من أحساس الولد بضعفه وعدم ثقته بنفسه لأنه يعامل من والدته التي تجيب طلباته، ووالده الذي يبالغ في ملاطفته، معامله يشعر معها أنه مخلوق ضعيف، ومع أحساس الولد بضعفه هذا، فأن والده وأهلة جميعا يستثيرونه ببذل مجهود عظيم لا يتناسب مع طفولته من ناحية، ولا مع إحساسه بضعفه من ناحية أخرى، ويظهر أن هناك عنصراً وراثياً متدخلاً في إستعداد الولد للضعف

العصبي الذي يساعد على ظهور العي متى توافرت الظروف الملائمة لذلك، ويتبين احتمال وجود هذا الضعف العصبي الوراثي مما ذكرناه، أنذا عن الأقارب، ومن الأسباب التي ساعدت على نجاح حالة التوتر في تأثيرها في الولد بالإضافة إلى ما قد يكون هناك في ضعف عصبي وراثي – احتمال وجود ضعف عصبي ناشئ من الصدمات المتكررة التي أصابته، وهي عسر الولادة وحادثة غمسه في الماء البارد، وحادثه الانزعاج من الكلب، وحادثة الانزعاج من صدمة أخته، وتسرب الخوف من الظلام من والدته وجده... إلى غير ذلك أما تقليده الخادمة فليس في رأينا سببا أساسيا، وكل ما في الأمر أن الخادمة ظهرت كعامل ملائم ومساعد للحالة النفسية الناتجة من مجموع العوامل الوراثية ومجموع الصدمات السابقة، ومن مجموع الاتجاهات المتخذة نحوه من والديه وأقاربه وزملائه ومدرسية، ويمكن تصوير حالة الولد بأن العي ذاته يشعره بالضعف، والعوامل المتعددة الأخرى تشعره كذلك بالضعف، وفي نفس الوقت تستثير بعض هذه العوامل فيزداد التوتر ويزداد العي، وتزداد الحالة سوءا، ومما يدعم صحة هذا الاستنتاج أن الولد – وهو في حالة عدم توتر داخلي – يتكلم بطلاقه فهو لا يتعثر في أثناء اللعب ولا يتعثر عاده مع زملائه، ولكنه يتعثر بشدة مع والديه ومدرسيه، يقول والده: أن الولد يتكلم في أثناء أحلامه بطلاقه غريبة وإذا قرأ شيئا بصوت مرتفع فأنه لا يتعثر إلا إذا أحس أحدا قريبا منه ومما يدعم هذا الرأي أيضا أن الولد بقى يتحاشى مقابلة والده وجها لوجه مده طويلة، لأن المدرسة أرسلت للوالد تبلغه أن الولد ضعيف في اللغة الإنجليزية، فكان لهذا يحرص على أن يخرج من المنزل مبكرا في الصباح قبل أن يستيقظ والده من النوم وكان الوالد فخوراً جداً بشدة تألم أبنه من نفسه وخجله منه.

ويلاحظ أن أحساس الولد بضعفه هو الذي أدى في الغالب إلى جعل الولد سلبيا قليل الاختلاط شديد الحياء، شديد الخجل والخوف قليل الثقة بنفسه قليل الكلام، خاملاً، حساساً، سريع التأثر، ويحرص على شعور الناس وعلى فكر الناس عنه حرصا لا يصدر عاده من الصغار مثله، وحساسيته وخوفه من النقد أديا إلى

جعله دقيقا في عملة وفي ملبسة، ويحتمل جدا أن تكون دقة الولد مع نفسه، ورقابته له طول الوقت، عاملا مهما في أحداث التوتر وتثبيت العي.

وأتجه العلاج أولا للناحية الجسمية باستئصال اللوزتين، ثم أتجه للناحية النفسية بتعويده التكلم وهو في حالة تراخ، مما أعطى الولد ثقة كبيرة في نفسه، وقد أكدنا على الوالدين وجوب تخفيف المراقبة، ومنع القلق، وتعويد الوالد الاعتماد على نفسه، وقد أشترك في معسكر صيفي قامت به العيادة، وأشترك في ناد ليتمكن فيه من اللعب وحسن قضاء الوقت، وليتمكن من النمو الاجتماعي المتزن، وقد تحسن بالفعل تحسننا كبيرا، ولو أنه كان ينتكس بعض الشيء بسبب المرض أو الإجهاد أو رجوع الوالدين إلى ما تعوداه أمه من معاملة، وقد تقدم الوالد بسبب نموه، وتحسن صحته، وكسبه ثقته في نفسه – تقدما محسوسا أساسه أنه بذل بنفسه جهدا كبيرا شجعه عليه ما رآه من قدرته على التكلم السلس في بعض المواقف.

وهناك حالة ثانية تختلف عن سابقتها في نوع شخصية صاحب الخالة، فبينما نجد صاحب الحالة الأولى حساسا منكمشا هادئا منقبضا قليل الجرأة ميالا للعزلة نجد صاحب هذه الحالة محبا للسيطرة ميالا للنقد والسخرية والتهكم كثير الكلام مرحا محبا للاتصال للغير... إلى غير ذلك، وهو تلميذ في سن الحادية عشر، ذكائه فوق المتوسط وهو الأخ الأكبر لخمسة أخوه، وهو كما قلنا يميل إلى بسط سلطانه على أخوته، شديد الخيال ويظهر هذا في رسومه وقصصه ونكاته، ويميل في رسومه إلى تشويه صور الناس بدرجة بالغة.

وكان الولد يعيش في القاهرة مع عمه وجدته فقط في بيت ممل بالنسبة له كطفل يريد أن يلعب أحيانا ولا يجد من يلعب معه، والوالد على درجة كبيرة من الكفاية والذكاء والمرح، إلا أنه قلق جدا على مستقبل أولادة، ويعتقد أن الزمن تغير كثيرا فما دام هناك أولاد ينالون الشهادة الابتدائية في سن التسع سنوات ستكون المنافسة في المستقبل شديدة جدا، ولذا تشعر معه أنه مسوق إلى دفع أولاده لسرعة

التحصيل والتعلم، وهو يفعل ذلك بشيء كبير من القلق، الوالد متغير في معاملة أولاده فهو يدللهم تدليلا شديدا في سن معينه، فإذا جاوزوها وبدؤا سن التعلم أنقلب إلى شخص شديد صارم يقوم لأولاده بوظيفة المدرس رغم كثرة مشاغله، ويتخلل تدريسه لهم ضربة إياهم بشدة وعنف، والوقت الذي يقوم فيه بالتدريس لأولاده وهو الوقت الذي يكون قد أنهكه في العمل.

وقد لوحظ أن الوالد إذا سأل أحد أبنائه سؤالا ولم يجيب في الحال فأنه ينهرهم بشده مزعجه وبذلك يتعثر الولد، وأما الأم فأنها سيده عادية في كل شيء، إلا أنها كثيرة النقد لأولادها، وهي تعلن أنها تحب البنات ولا تحب البنين، وينال صاحب الحالة بالطبع شيئا غير قليل في تفضيل أخوته عليه.

وكانت ولادة صاحب الحالة طبيعية ورضاعته طبيعية إلى أن جف لبن الأم في الشهر الرابع من عمرة، وكان المشي والكلام والتسنين وعادات المأكل والمشرب والتبول والتبرز طبيعية إلا أن الولد أصيب بـ (الباراتيفود) في سن الثالثة، وبعد شفائه من قل كلامه، وضعفت قدرته على التعبير في مطالبه، وصار كثير البكاء لغير سبب ظاهر، وكانت أمه تضربه لبكائه ضربا شديدا وبدأت التهتهة في ذلك الوقت.

أرسل الولد لمدرسة بنات في سن الرابعة والنصف، وكان الولد الوحيد بها، وكان متضايقا من هذا الوضع، ولكنه أبقى بها رغم أنفة سنة ونصف السنة، وبعد إتمام تعليمة في المدرسة الابتدائية أرسل إلى القاهرة ليعيش مع جدته وعمه، وقام عمه بتشديد الرقابة علية لدرجة بالغة حتى لا يكون ملوما، وكان الولد يعمل كل شيء تقريبا ضد ما يرغب.

ويمكن تلخيص الحالة في أن مرض الولد بـ (الباراتيفود) ربما يكون قد أضعف صحته العامة ضعفا جعله حساسا شديد التأثر، ولو كان قد عومل في ذلك الوقت برفق وصبر، وحجز في البيت مدة كافية لاسترداد صحته تماما قبل إرساله

للمدرسة، ثم أن ذهابه لمدرسة البنات – وهو لا يحب البنات، لأنهن مفضلات عند أمة على البنين – كان مصدر ألم مستمر له، كذلك معاملة والده المتقلبة من اللين إلى الشدة، وقلق الوالد على تعليم أولادة، وتعجله إياهم في الكلام ودفعهم في التعليم دفعا فيه شيء من العنف كل ذلك كان له أثره في الولد، خصوصا أنه الأكبر، وقد كان نصيبه من كل ذلك أوفر من نصيب أي واحد من أخوته، ولم نصل مع هذا الولد إلى نتيجة مرضية لعدم كفاية ما حدث بينة وبين العيادة من اتصال، ولو أن المعاملة التي عومل بها في معسكر العيادة – الذي سبقت الإشارة إلية أدت معه إلى نتائج طيبة، ولكنها لم تدم لانقطاع صلته بالعيادة بعد ذلك.

التشخيص والعلاج:

وليس من السهل في الحالتين السابقتين أن نحدد سببا واحدا تنسب إلية التهته، فهناك مجموع عوامل، بعضها جسمي، وبعضها يرجع إلى المعاملة، وبعضها يرجع إلى الوراثة، وبعضها يرجع إلى التقليد.. تتضافر كلها في أحداث الحالة أو في المساعدة على بقائها بعد حدوثها.

ويغلب على الظن أن العامل الأساسي هو القلق أو الخوف المكبوت، وهذا القلق أو الخوف ينشأ إما بالتأثر فنجد الوالدين أحدهما أو كليهما على درجة من القلق، وقد ينشأ مما يحدث للطفل من حوادث التخويف أو المعاملة غير الحكيمة، ويترتب على حالة القلق النفسي إما خجل وإنزواء وعزلة وقلة جراءة، وما إلى ذلك من الصفات السلبية التي شاهدناها في الحالة الأولى... وإما أن يترتب عليه تعويض نفسي فتنشئ الجراءة والمرح والنقد، وما إلى ذلك من الصفات والإيجابيات التي شاهدناها في الحالة الثانية.

ويتلخص علاج مثل هذه الحالات في إعطاء الطفل ثقة في نفسه إزاء الكلام خاصة وإزاء مجالات حياته بنوع علمي، أما أسلوب إعطاء الثقة في النفس فأنه أسلوب طويل يحتاج إلى زمن وإلى صبر من كل من المعالج وصاحب الحالة،

ويصح أن نورد باختصار حالتين أخريين لنوضح أثر عامل القلق أو الخوف أو أثر العوامل الأخرى إلى جانب هذا العامل:

أما الحالة الأولى فيها الولد في سن الثانية عشر عنده تعصر في النطق وهو في الثانية الابتدائية، ومستواها العقلي يوازي مستوى ذكاء ولد متوسط عمره 8.5 سنه – أي أنه متأخر في ذكائه عما ينتظر لسنه – والوالد خامل شاحب اللون قليل الابتسام، وعنده كبرياء مصتنع، يحاول أن يغطي به ما لديه من نقص، ثم هو مع ذلك يميل أحيانا للإنزواء وهو سريع الغضب، ولكنه يكظم غضبه، فأنه ضرب أحد معلميه – وهذا كثيرا ما يحدث – فأنه لا يبكي مطلقا، والولد يخاف أباه بدرجه بالغة، أما الأب فأنه رجل عصبي يتعثر في النطق ويعتقد أن التعثر في النطق أمر تافه لا يجوز أعارته أي اهتمام، لأنه هو أيضا يتعثر في النطق ومع ذلك صار – يحسب رأيه في نفسه – رجلا عظيما ويلاحظ أن كل فرد في الأسرة عنده نوع معين من الشذوذ: فالأب يتعثر في النطق، والأم عصبيه جداً وبنتهما غير متزنة، والولد الكبير عصبي ويتعثر في النطق، وقد تأخر في ضبط عطلات الجهاز البولي، والولد الذي يليه شديد الخنف، وعيناه ليستا بأتساع واحد، والولد الذي نحن بصدد حالته، مع شدة خوفه من أبيه معجب به أعجاباً شديداً، والعلاقة بين الأم والأب سيئة جدا، ولكن الأب نجح في إشباع أنانيته باستعمال القوة، ورغم سعته يضيق على أسرة تضييقا شديدا ويمتع نفسه خارج المنزل، كل هذا قد يدل على أن احتمال الوراثة عن كل من الأب والأم، وكذلك تقليد الأب ربما اشتراكاً في تكوين التهتهة، وأما حالة التوتر قد تكون ناتجة من حالة التناقض النفسي الظاهرة في إعجاب الولد بأبيه وخوفه الشديد منه في نفس الوقت، ومن سوء العلاقات والجو المنزلي.

وبذلك قد تكون التهتهة في هذه الحالة نوعاً من العصبية الموروثة التي أخذت اتجاهاً معيناً وتبلورت في شكل معين بفضل البيئة بما فيها من تقليد وتخويف وإقلاق.

وهناك حالة أخرى لطالب عمره ثمانية عشر عاماً قد بدأ يتعثر في النطق بعد حادثه وقعت له في سن الخامسة، وهي أنه دخل دورة المياه وأقفل عليه الباب ولم يتمكن من فتحه وعجز أيضا من في الخارج عن ذلك فلم يتمكنوا من فتحه.

وذعر الولد ذعراً شديداً، وهو الأصغر في الأسرة وليس له سوى أخ واحد والعلاقة بين والديه بها شيء غير قليل من الخلاف، مما يقلل من الشعور بالأمن في جو المنزل (حالة ص 129).

عوامل ظهور صعوبات النطق:

يبدو مما تقدم ومن دراسة مختلف أنواع الحالات أن صعوبات النطق تشترك فيها عامل جسمية وعوامل نفسية ويمهد لظهورها طريقة نمو الشخص وتكوينه، وهذه يشترك فيها عوامل بعضها وراثية وبعضها بيئية، العامل النفسي الأساسي في التهتهة هو التوتر النفسي المصاحب للقلق أو الخوف أو فقدان الشعور بالأمن أو الشعور بالنقص وقد وجد (بيرت) أن 62٪ من الحالات التي درسها وعددها 97 يوجد بها العامل الوراثي لاستعداد عصبي عام، أن 23٪ من هذه الحالات الأخيرة لم يكن الأطفال قد اتصلوا بآبائهم أطلاقا، حتى يقال: أن التهتهة انتقلت إليهم عن طريق التقليد.

ووجد (بيرت) كذلك أن 31 من حالاته بها زوائد أنفية 19 منها بها تضخم في اللوز و13 منها بها أسنان فاسدة، وبين أن العامل الجسماني إذا وجد أنه يكون عاملاً مساعداً فقط.

وقد لاحظ كل من (بيرت ويوم ورتشاردسن) أن الأعمار الملائمة لظهور التهتهة في سن الخامسة، والسابعة أو الثامنة، ثم الثالثة عشر أو الرابعة عشر ويعلل هذا بأن سن الخامسة هي سن بدأ الذهاب إلى المدارس، أم سن السابعة أو الثامنة هي سن الانتقال إلى مرحلة جديدة من التعليم، وأما سن الثالثة عشر فهي سن بدأ

مرحلة أخرى من مراحل التعليم، وأهم من ذلك أنها سن بدأ دخول المراهقة بصعوباتها النفسية المعروفة.

وقد لاحظ (بوتهيم) أن عدداً قليلاً من حالات التهتهة يظهر في السنة الثانية من العمر، وهذا هو سن بدأ تعلم الكلام وبدأ إتقان التوافقات الحركية اللازمة له، ويحتمل معها أن أي اضطراب انفعالي في ذلك الوقت يؤدي إلى إختلالها.

وقد لوحظ أن التهتهة في البنين أكثر منها في البنات، وهذا الفرق يرجع إلى فروق طبيعية في كفاية أجهزة النطق وسرعة نضجها، وقد يرجع إلى أن الضغط التعليمي على البنين أكثر منه على البنات، كذلك لوحظ أن التهتهة أكثر انتشارا في المدن منها في الريف، ويرجع إلى أن الأعصاب أكثر تعرضا للإجهاد في المدن منها في الريف.

مصاحبات التهتهة:

يلاحظ أن الطفل الذي يتعثر في النطق يكون عنده شعور مكبوت بالنقص بسبب التهتهة، فنجده يميل إلى الذلة والانكسار والإنزواء، ويتصف عادة بالصفات التي سبق أن ذكرناها في من يمصون أصابعهم، يحدث أحيانا مع هذا محاولة لتعويض هذا الشعور فيبدو الولد جريئا يحاول الإكثار من الحديث وتعويض تهتهته بأن يحكي قصصا مثيره إذا أمكن، وقام بعض الباحثين بتقسيم حالات التهتهة إلى أنماط، فوجدوا أن هناك نمطين: أحدهما وهو الغالب يتصف بأنه خجول، جبان معتكف، منعزل يميل للوحدة شديد الحساسية، شديد الانفعالية، ويكون هذا النوع هزيلا نحيفا (ASTHENIC)، وأما النوع الثاني، وهو قليل، فتجده جريئا، متسرعا، مندفعا في أفعاله وفي كلامه، ولكن يخرج كلامه وتصدر منه أفعاله كالمقذوفات بشيء من السرعة والانطلاق، ويكون هذا النوع حسن الصحة سمينا لا نحيف، ويصاحب التهتهة عادة حركات عصبية عامة أو خاصة

تنطلق فيها الطاقة المكبوتة، والتهتهة تؤدي عادة وظيفة دفاعية للشخص، فالناس لا يوجهون إليه أسئلتهم بحجة أنه يتهته، ثم أنه قد يظن أنه يقنع من حوله بأن المسألة ليست صعوبة في الفهم وإنما هي فقط صعوبة في التعبير، وهي لهذا تؤثر أثراً سيئاً في الناحية التعليمية، إذ لا يشترك صاحبها في النشاط التعليمي الجمعي الاشتراك اللازم، وهي قد تؤثر كذلك في الناحية الصحية، فالذي يتعثر في النطق تجده عاده هزيلاً شاحباً، ولعل هذا يرجع إلى الجهد العصبي الضائع في مجرد التوتر النفسي أما النوع غير الهزيل فهو نادر كما بيننا.

ويتأثر الذي يتعثر في النطق بالمعاملة التي يلقاها ممن حوله، فإن كان غيرة يهزء منه فأن هذا يزيد شعوره بنقصه، وإن كان يعطف عليه، فأن عطفه يذكره بعاهته: ولهذا نجد الاحتمال كبيراً في أن صعوبات النطق تجعل الشخص شاعرا بنقصه شعوراً مباشراً، وشعوراً مشتقاً من مسلك الناس نحوه، ويترتب على هذا نوعان من السلوك كثيرا ما يجتمعان في حالة تهتهة: نوع يدل على الخوف من الغير والإنكماش منهم ونوع قد يدل على نقمته على الغير وكراهيته لهم، فأحيانا قد نجد التلميذ الذي يتعثر في نطقه منكمشا في المدرسة، وإن قام بنشاط فهو نشاط فردي في الغالب، وقد نجده في المنزل ناقدا لأخوته مشاكسا لهم.

ومن أمثلة هذين النوعين من السلوك، ما بدا من حالة طالب أشرنا إليه ضمن حالات التهتهة، فبينما كان هذا الطالب منكمشا هادئ قليل الكلام كتب مرة في كراسة الإنشاء نقدا مرا للمدرسة التي كان يتعلم فيها إذ ذاك، وحلل المجتمع والحكومة القائمة في ذلك الوقت تحليلا يعتبر جريئا جدا.

المدرسة والتهتهة:

وتكون المدرسة في بعض الأحيان مسؤولة عن ظهور التهتهة عند بعض الأولاد، وكثيرا ما تكون المدرسة جواً صالحاً لتسبيت التهتهة وزيادة وضوحها ولعل سبب ذلك هو أن جو المدرسة يعيش فيه الطفل مده طويلة ولحياته فيه أهمية

خاصة بالنسبة لحفظ كرامته في نظر نفسه، وبالنسبة لمستقبله وشعوره بالأمن عند النظر إليه فإن كان جو المدرسة يشعره مثلا بالفشل العقلي لعدم ملائمة العمل له، أو لسعة الفارق بينه وبين زملائه في الكفاية، أو يشعره بالفشل في اللغات بنوع خاص أو بالفشل الاجتماعي، فأن هذا يزيد حالة الخوف وحالات التوتر، وإذا ظهرها الشعور بالفشل في المدرسة فأن المنزل عاده يزيده تدعيما مما يزيد الحالة سوءا على سوء، ومما يساعد على ظهور التوتر في العلاقات بين المدرس وتلميذه شدة الاهتمام بالامتحانات وما تحدثه من قلق وما يترتب على ذلك من إرهاب وعقاب وإرهاق بالعمل وتوتر عام في الجو المدرسي كله.

ولكن من الأخطاء المعروفة في الموضوع الذي نحن بصدده إطلاق الأسئلة على التلاميذ إطلاقا سريعا والإلحاح في طلب الإسراع في الإجابات، أو أرغام الطفل على سرعة الإجابة وهو في حالة خوف أو غضب، أو أرغامه على التزام الصمت في الحال إذا يصرخ من الألم، أو يبث شكوى، أو يدفع عن نفسه ظلما، أو ما شابه ذلك.

كذلك من الخطأ تعليم الأطفال لغات متعددة جديدة في وقت واحد،أو ما يحدث أحيانا في القفز في تعليم اللغة القومية الصحيحة دون مراعاة للصلة بينها وبين اللغة الدارجة، ولا لوجوب من هذه إلى تلك.

والتلميذ الذي يتعثر في نطقه تثبت عنده هذه الصعوبة إذا هزأ به أخوته أو مدرسوه أو إذا أظهروا أنهم منتبهون لتهتهة أو متوقعون لحدوثها، وقد لوحظ في أحيان كثيرة أن طفلا أو طفلين يتهتهان تبدأ بهما فرقة دراسية معينة في أول العام الدراسي قد تنتشر العدوى منهما إلى عدد من الأطفال، ففي مدرسة مصرية كان في فصلين خمسة أولاد يتهتهون من مجموع الأولاد وهو ستون، وفي نهاية العام الدراسي زاد عددهم إلى سبعة عشر ولدا، وربما يبدو أن هذه الزيادة وقدرها 20٪ زيادة كبيرة لولا أن (بيرت) أيضا يذكر أن بين خمسين طفلا في مدرسة ما أرتفع العدد من طفل واحد إلى تسعة أطفال في خلال السنة الدراسية، أي أن الزيادة

حدثت بنسبة 16٪ والعدوى بالتقليد لا تحدث إلا إذا كان هناك أسباب كافية مهيئة لذلك.

علاج التهتهة:

تعالج بعض أمراض التهتهة في الخارج في مراكز خاصة لذلك، لأن علاج التهتهة وصعوبات النطق بوجه عام يحتاج إلى وقت طويل جدا في كثير من الأحيان، ولأن جو المدرسة العادي يعرقل تقدم العلاج، إذ فيه يشعر الطفل بأنه أقل ممن حوله مهما كانت الطريقة التي يعامل بها، ولكن كثيراً ما ينجح علاج بعض حالات التهتهة في الجهات التي لا توجد فيها مراكز للعلاج والتي يمكن للمعلم فيها تنفيذ تعليمات الاختصاصي المشرف على العلاج، وبعد بحث الحالة من نواحيها المختلفة يجب أن يتجه العلاج أولا إلى الناحية الصحية فتقوية صحة الطفل – حتى في النواحي التي ليس لها بصعوبة النطق علاقة مباشرة – تسهل العلاج إلى درجة كبيرة، أما العلاج من الناحية النفسية فأهم ما فيه إعطاء المعالج ثقة في نفسه، وقد لاحظنا أن الفرد الذي يتهته يتكلم عادة بسهولة وهو في حالة تراخ Retaxtion، فإذا أمكن إحداث حالة التراخي في المريض، وجعله يتحدث وهو في هذه الحالة، فإن هذا يعطيه ثقة كبيرة في نفسه، وفي أثناء تحدث المريض وهو في حالة تراخ يمكن كشف بعض العوامل التي تسبب التهتهة، وهذا يؤدي عادة إلى تحسنه.

ومن أساليب أنما الثقة في النفس أن يعود الشخص الذي يتكلم أحيانا في مجتمع مدرسي أو غير مدرسي بأن يحضر حديثة تحضيراً جيداً، لأن التهتهة في كثير من الأحيان تكون في مثل هذه المواقف العامة فليعد نفسه جيداً وليكتب ما يريد أن يقوله إذ أن هذا يساعد أولا على تحديده وثانيا على حفظة مما يجعله واثقا من نفسه قليل العرضة للتعثر.

فكأن العلاج يعتمد في أساسه على الإيحاء، وعلى حل مصادر التوتر ومصادر المشكلات الانفعالية، وعلى توجيه المريض توجيها يقلل من هذا التوتر، هذا التوجيه يعدل قدر الإمكان اتجاه عقل المريض نحو الحياة، ويعدل مجال حياته في المنزل والمدرسة من حيث الفرص التي تعطى، وسياسة التقدير، وملائمة العمل لاستعداد الشخص، وغير ذلك من القواعد التي تضمن تحقيق الشعور بالأمن، والثقة بالنفس، وتضمن بعبارة أخرى توافر شروط الصحة النفسية المعروفة، وبجانب تحسين الصحة العامة وتعديل مجال حياة الطفل وحل مصادر التوتر عنده، لابد من تناول العمليات الآلية والمهارات اللازمة للنطق، فيعلم صاحب الحالة طرق التنفس والإخراج والتنغيم وغير ذلك، مما يتعلق بعلم حركات الكلام وإخراجه.

ومن الخطأ أن يقتصر العلاج – كما يحدث أحيانا – على أن يعود الطفل صرف ذهنه عن عملية النطق بالقيام بحركة معينة كالضرب على جانب فخذه أو التوقيع بقدمه على الأرض أو غير ذلك، هذه الحركات لها أساس من الصحة، وهي أنها تسحب كثيراً من الطاقة العقلية الموجهة لعملية النطق ذاتها، فتنتج حالة تراخ متعلقة بها يسهل معها إخراج الكلام، ويمكن فهم هذا جيدا إذا علمنا أن انتباه المريض في أثناء الكلام يكون عاده موزعا بين الفكرة، وحركات النطق، وأما في السليم فإن الانتباه يتركز في الفكرة، وأما حركة النطق فأنها تحدث بطريقة آلية صرفة، لهذا كان محتملا أن الانتباه الجزئي لحركة جديدة يحرر أجهزة النطق من تركيز الانتباه فيها، ولكن وجه الخطأ في هذا أن العلاج ينصب على المرض دون السبب الأصلي، وما دام السبب الأصلي موجودا دون معالجة فإن الانتكاس محتمل الظهور في أي وقت.

الفصل الثاني عشر *************** 12

مشكلات النشىء

الكذب

مشكلات النشء - الكذب

من المشكلات إلى تتصل بالخوف اتصلا وثيقا مشكلة الكذب، ويروي بعض الباحثين أن الكذب الحقيقي عند الأطفال لا ينشأ إلا عن خوف، والغرض الأساسي منه حماية النفس، ونظراً لشيوع الكذب وأهميته البالغة نتجه لدراسة قائما بذاته.

ويرجع الاهتمام بهذا الموضوع إلى أسباب عدة: أولها: أن الكب يستغل في العادة لتغطية الذنوب والجرائم الأخرى، وثانيا: وجود علاقة كبيرة بين خصلة الكذب وخصلتي السرقة والغش، وقد وجد الباحثون في جرائم الأحداث بنوع خاص أن من أتصف بالكذب يتصف عادة بالسرقة والغش، ولا غرابة في هذا إذا علمنا أن هذه الخصال الثلاث تشترك في صفة واحدة وهي عدم الأمانة، فعلى حين أن الكذب هو عدم الأمانة في وصف الحقائق، نجد أن السرقة هي عدم الأمانة نحو ممتلكات الآخرين وأن الغش هو عدم الأمانة في القول أو الفعل بشكل عام.

ولنبدأ أولا بتحديد معنى الصدق ومعنى الكذب، فكثيرا ما يشكل علينا الأمر فيما إذا كنا نعتبر الشخص كاذباً أو صادقاً، ويخيل إلينا وهلة أن الصدق هو مطابقة القول للواقع، ولكن كثيراً ما يحدث ألا يكون القول مطابقا للواقع، ومع ذلك نعتبر الشخص صادقاً، كقول القدماء مثلا بأن الأرض مسطحة، وكقولهم أحياناً أن الشمس تدور حولها وغير ذلك، وكثيراً ما يحدث أن يكون القول مطابقا للأصل، ولكنا نعتبر أن الشخص كاذب، كقول بعضهم: ويل المصلين، ثم الوقوف عند ذلك.

ويهمنا في الصدق أن تكون النية متوفرة لمطابقة القول للواقع مطابقة تامة، ويلاحظ في الكذب توتر النية لعدم المطابقة والتضليل، ولا ضرورة للتوسع في هذا فهو بحث طويلة، ويحسن أن تترك الكلام فيه إلى أكاذيب الأطفال، ونحن نعلم أن الأطفال كثيراً ما يكذبون، فليس بغريب على الطفل أن ينكر أمام والديه فعلة قد أتاها، كما إذا كسر آنية أو خرب شيئاً ثميناً مثلا، ولكن الغريب أن يتألم الآباء لهذا

أشد الألم، ويقلقون له وينزعجون، معتبرين أن الكذب فاتحة لعهد تشرد وإجرام في تاريخ حياة أطفالهم.

وقد جرت العادة أن يصب الآباء على الأبناء بالتقريع والإذلال والتشهير والضرب اعتقادا منهم أنهم بذلك يصلحون أبناءهم، ويقطمون دابر الكذب منهم، ولكن أغرب من هذا أن تأتي هذه المعاملة بعكس ما يتوقع منها من نتائج، فيصر الطفل عادة على صحة كلامه، ويتفنن في إخفاء الحقائق وتزييفها.

الاستعداد للكذب:

وقبل التوغل في الموضوع يجب أن نتذكر أن الأمانة في القول أو في غيره خصلة مكتسبة وليست فطرية، وهي صفة تتكون في المرء عن طريق التقليد والتمرين وغير ذلك من طرق التعلم المختلفة، ويجب أن نتذكر أيضا أن الكذب ما هو إلا عرض ظاهري، والأعراض لا تهمنا كثيراً في ذاتها، وإنما الذي يهمنا هو العوامل والدوافع النفسية والقوى التي تؤدي إلى ظهور هذا العرض.

وهناك أستعدادان يهيئان الطفل للكذب: أولهما قدرة اللسان ولبقاته، ولعل هذا يوافق ما كانت جداتنا يقلنه عن بعض الأطفال على سبيل المزاح، فكن يعتبرن أن الطفل الذي يخرج في الأسابيع الأولى لسانه ويحركه يمنة ويسره سيكون في مستقبل حياته قولاً كذباً، وثاني هذين الأستعدادين خصوبة الخيال ونشاطه، فخصوبة الخيال هي التي دفعت طفلاً صغيراً لم يتجاوز الثالثة من عمره لأن يقول بأن برغوثاً كبيرا خرج من كتاب أخته وطار إليه ليلسعه، وذلك بعد أن كان قد رأى صورة مكبرة لبرغوث في كتاب للمطالعة كانت تقرؤه أخته، وما ذكر الطفل نفسه من أنه رأى قطة ذات قرون، وكان هذا بعد إحضار أهله خروف العيد فأنتزعت مخيلته قرون الخروف وركبتها على رأس قطته، وسار يقول باسما منشرحا بأنه رأى قطة ذات قرون، وأدعى طفل أخر بأنه رأى رجلا ذا أنفين، وأنه رأى فانوس الشارع يطرح رموزاً، إلى غير ذلك من الأمثلة المتعددة المألوفة التي تظهر في ألعاب الأطفال

المصحوبة في الخيال، والتي تسمى باللعب الإيهامي، والتي يمثلون فيها آباء وأمهات وعرائس وفرسانا ولصوصاً وغير ذلك.

الكذب الخيالي:

يسمى هذا النوع من الكذب بالكذب الخيالي، وإذا حكمنا على الطفل الذي يصدر منه هذا النوع من الكلام بأنه كاذب، كان ذلك كحكمنا على الشاعر، أو الروائي أو المسامر بأنه كاذب في المادة التي يأتينا بها بمساعدة خياله الخصب ولسانه الذلق.

ومما يريح نفوس الآباء والمدرسين أن يعلموا أن هذا ليس إلا نوعا من أنواع اللعب يتسلى به الأطفال، وعند كشف هذه القوة الخيالية الرائعة يحسن توجيهها، والاستفادة منها، ولتوضيح معنى الاستفادة نأتي بالمثال الأتي:

كانت هناك بنت صغيرة اعتادت أن تجلس إلى والديها، وتق عليما حكايات عجيبة وتدعى بأنها حقيقة، وكانت تسترسل في حديثها استرسالا مشوقا جذاباً يملك تفكير المستمعين وانتباههم، فأخذها والدها إلى أحدى العيادات النفسية الشهيرة لمعالجتها من هذا النوع من الكذب، فلما درس المتخصص النفسي حالة هذه البنت وجد أنها على مقدار عظيم من الذكاء، وأنها رائعة الخيال، طلقة اللسان، فأشار على والديها بأن يفسحوا لها مجال التأليف والتمثيل، وبعد مدة قصيرة نبغت في التمثيل والأدب نبوغاً ظاهراً، فألفت عدد من الروايات وقامت بإخراجها على مسرح المدرسة وكان هذا فاتحة لمستقبل باهر لها.

وإذا لم تتح للطفل فرصة توجيه هذه الملكة، فلا داعي للقلق والاهتمام بعلاج هذا النوع من الكذب، فالزمان وحده كفيل بذلك ولكن قد يعيد إذا نحن سألناه بطريقة لطيفة بين حين وآخر إن كان متأكداً من صحة ما يقول، وإذا نحن جعلناه يحس نبرات صوتنا، بأننا نحب هذا النوع من اللعب، ونشاركه فيه مشاركة

فعلية فنبادله قصة بقصة، وخيال بخيال، ونشعره أيضاً بان هذه القصص مسلية، ولكنها غير مخالفة للواقع.

ويقرب من هذا النوع إلى حد كبير نوع آخر يلتبس فيه على الطفل الخيال بالحقيقة ولذلك فهو يسمى الكذب الألتباسي.

الكذب الألتباسي *Confasional Lie*:

وسببه أن الطفل لا يمكنه التمييز بين ما يراه حقيقة وما يدركه واضحاً في مخيلته، فكثيراً ما يسمع الطفل حكاية خرافية، أو قصة واقعية، فسرعان ما تملك عليه مشاعره، وتسمعه في اليوم التالي يتحدث عنها كأنها وقعت له بالفعل.

ومن هذا النوع ما وقع حديثا من أن طفلا شديد الخيال في الرابعة من عمره رأى في غرفة الزائرين شيخاً معمماً مستدير الوجه، واسع العينين، عريض الجبهة فذهب إلى جده وأبلغه أن (الشيخ محمد عبده) ينتظره في غرفة الزائرين، وأتضح أن جد الولد كان قبل ذلك بأيام قلائل يصف الشيخ في مجلس من مجالسه لبعض زائريه وكان الطفل يستمع فارتسمت في ذهنه بعض الأوصاف، فلما جاء الزائر قال الولد أن هذا هو "الشيخ محمد عبده".

وكثيراً ما يحدث أن يقص الطفل قصة عجيبة، ولو تحقق الوالدان الأمر، لعرفا أنها وقعت للطفل في حلم، ومن هذا النوع أن بنتاً في الرابعة قامت من نومها تبكى بالفعل، وتقول: إن بائع الثلج المقيم في آخر الشارع ذبح خادمتها في منتصف الطريق ووصفت بشيء من التطويل كل ما رأته في الحلم، ولم تفرق الطفلة بين الحقيقة والحلم فقصت كل هذا على أنه حقيقة، وكان ضرورياً إذ ذاك وتوضيح ما جرى للطفلة.

وهذا النوع من الكذب يزول عادة من تلقاء نفسه إذا كَبر الطفل، ووصل عقله إلى مستوى يمكنه فيه أن يدرك الفرق بين الحقيقة والخيال، وليس معنى

ذلك أن نتركه حتى يزول من نفسه، فشيء من الإرشاد مع مراعاة مستوى عقل الطفل يفيد فائدة كبيرة من الناحيتين الانفعالية والإدراكية.

ويمكن أن نسمى هذين النوعين من الكذب، بالكذب البريء، وننتقل منهما الآن إلى أنواع أخرى.

الكذب الأدعائي:

من أمثلته أن يبالغ الطفل في وصف تجاربه الخاصة، ليحدث لذة ونشوة عند سامعيه، وليجعل نفسه مركز إعجاب وتعظيم، وتحقيق كل من هذين الغرضين يشبع النزوع للسيطرة، ومن أمثلة ذلك أن يتحدث الطفل عما عنده في المنزل من لعب عديدة أو ملابس جميلة، والواقع أن ليس عنده منها شيء، أو يفاخر بمقدرته في الألعاب أو في القوة الجسمية دون أن يكون له فيها أي كفاية وكثيرون من الأطفال يتحدثون عن مراكز آبائهم وكفايتهم، وصداقتهم لحاكم البلد بل سيطرتهم عليه... إلى غير ذلك مما يخالف الواقع عادة، وأمثلة هذا النوع كثيرة لا حصر لها.

فهذا الكذب الموجه عادة لتنظيم الذات وجعلها مركز الانتباه والإعجاب ينشأ عادة من شعور الطفل بنقصه، وتعظيم الذات عن طريق الكذب، طريقة لتغطية هذا الشعور بالنقص، وإذا سلمنا بهذا علمنا أن هذا الكذب الأدعائي قد يتسبب في بعض الحالات عن وجود أطفال في بيئة أعلى من مستواه في ناحية ما، وعلمنا أن نفسه تتوق للوصول إلى هذا المستوى، وأنه لم يتمكن من الوصول إليه بالطريقة الواقعية الحقيقية، فإنه يحاول ذلك بطرق بعيدة عن الحقيقة مخالفة للواقع يخترعها من مخيلته، وبعبارة أخرى قد يتسبب الكذب الأدعائي من عم مقدرة الطفل على الانسجام مع من حوله، ومن ضيق البيئة التي يعيش فيها كالمنزل مثلا، بالنسبة للبيئة التي تضطره ظروفه لها كالمدرسة أو من كثرة الإذلال والقمع الواقعين عليه ممن حوله من الذين لا يريدون له الظهور، ففي مثل

هذه الأحوال يحسن أن نكشف النواحي الطيبة في الطفل، ونوجهها لتنبت نباتاً حسنا، ونشعره حقيقة بأنه وإن كان يقل عن غيره في ناحية ما، فأنه يفوقهم في نواحي كثيرة فيتمكن الطفل بذلك من أن يعيش في عالم الواقع بدلا من أن يعيش في عالم خيالي واه ينسجه لنفسه، وبهذا ترتد للطفل ثقته ويزول عنه إحساسه بالنقص.

ومن أنواع الكذب الأدعائي أن الطفل يدعى المرض، أو يدعى أنه مضطهد مظلوم أو سيء الحظ إلى غير ذلك، وهذا ليحصل على أكبر قسط ممكن من العطف والرعاية، ويحدث هذا عادة من الطفل الذي لم يحصل من والديه على العطف الكافي، والذي وجد بالتجربة أنه يحصل على قسط وافر منه في حالة المرض أو المسكنة.

هذا النوع من الكذب، المعروف بالكذب الأدعائي، يجب الإسراع إلى علاجه في حالة الصغر، وإلا نما مع الطفل وزاد حتى أصبح يدنا له يصاحبه في غدوه ورواحه وهذا ما يسمى عند العامة (بالمعر) وكثير من الناس يتحدثون عن رتبهم، أو كفاياتهم أو أوسمتهم أو شهاداتهم، وعن أسفارهم وأبحاثهم، وجلائل أعمالهم وخدماتهم ونحن على ثقة من أنهم لم يؤتوا شيئاً ولم يقوموا بشيء.

الكذب الغرضي أو الأناني:

وقد يكذب الطفل رغبة في تحقيق غرض شخصي، ويسمى هذا النوع بالكذب الغرضي أو الكذب الأناني، ومن أمثلته الشائعة لهذا النوع أن يذهب طفل لأبيه مطالباً إياه ببعض النقود مدعيا أن والدته أرسلته لإحضارها منه لقضاء بعض حوائج المنزل، والواقع أن الطفل ما أن يريدها لنفسه لشراء بعض الحلوى، ومثال آخر من طفل – سبق أن أشرت إليه – كان يرسم على حيطان الحجرات بالفحم الذي يشترى في المنزل للتدفئة، فأحضر له والده سبورة ليرسم عليها، فيشغل بها عن الكتابة على الجدران أو التخطيط على المنزل، وفي يوم ذهب إلى والده طالبا قطعة

من الطباشير فأخرج له أصبعا وأعطاه نصفه فقط، ولما كان يريد الحصول على أصبع الطباشير كاملا أخذ النصف الذي أعطاه إياه والده وخرج من حجرة الوالد، ثم غاب فترة قصيرة وعاد يقول أن قطعة الطباشير قد فقدت، فخرج معه والده وبحث عنها فوجدها مخبأة خلف السبورة فأخرجها له وقال له أنها لم تفقد، فقال الطفل ولكنها لا تكتب، في هذه الحالة كذب الطفل مرتين، وكان غرضه من هذا الحصول على نصف الأصبع الآخر، ولعل الدافع للكذب الغرضي أو الأناني هو عدم توافر ثقة الطفل بالكبار المحيطين به، نتيجة عدم توافر ثقته في والديه لكثرة عقابهم له ولوقوفهم في سبيل تحقيق رغباته وحاجاته.

الكذب الأنتقامي:

وفي أحيان كثيرة يكذب الأطفال ليتهموا غيرهم باتهامات يترتب عليها عقابهم أو سوء سمعتهم، أو ما يشابه ذلك من أنواع الانتقام، ويحدث هذا كثيراً عند الطفل الذي يشعر بالغيرة من طفل آخر مثلا، أو عند الطفل الذي يعيش في جو لا يشعر فيه بالمساواة في المعاملة بينه وبين غيره، وكثيراً ما يحدث هذا النوع من الكذب من فتيات في دور المراهقة، فتكذب الواحدة منهن متهمة فتى بمحاولة التقرب منها والتحبب إليها، وقد تدل أمثال هذه الحوادث على أن الفتاة تقوم بعملية لا شعورية من النوع الذي سمناه إسقاطاً (Projection) والذي يترتب عليه سرورها لأن والديها – حسب ما ترى – من الجاذبية الجنسية ما يحرك الشبان نحوها، وقد تكذب الواحدة منهن لأنها ترغب في الانتقام من الفتى لعدم قيامه إزاءها بما كانت تتمناه منه، وقد يحدث مثل هذا من البنين، ويجب أن يكون الآباء والمعلمون في غاية الحرص إزاء هذا النوع من الاتهامات إذ أنها تكون في كثير من الأحيان على غير أساس كاف من الحقيقة.

الكذب الدفاعي:

ومن أكثر أنواع الكذب ضيوعاً الكذب الدفاعي، أو الكب الوقائي، فيكذب الطفل خوفاً مما قد يقع عليه من عقوبة، وظاهر أن سبب الكذب هنا هو أن معاملتنا للطفل إزاء بعض ذنوبه تكون خارجة عن حد المعقول.

وقد يكذب الطفل ليحتفظ لنفسه بامتياز خاص لأنه إن قال الصدق ضاع منه هذا الامتياز، مثال هذا الطفل الذي يسأل عما بيده فيقول: أنه شيء حريف (حي) والواقع أنها حلوى، وكالطفل الإنجليزي الذي سئل مرة عما إذا كان يعتقد في (بابا نويل) فقال أن بالطبع لا يعتقد في هذه الخرافة، فقيل له: ولم لا تجاهر بهذا أما أمك وأبيك؟ فقال أنه يخشى أن يفقد شيئاً من عطفهما عليه ويحرم من هداياهما في عيد الميلاد، ومن أمثلة هذا أيضاً ما حدث معي منذ زمن، ذلك أبي كنت خارجاً للتنزه، فطلبت من ابن أخر وكان إذ ذاك في سن الثالثة أن يستعد ليخرج معي، فذهب ليستعد، وما مرت دقيقتان حتى عاد قائلا: (المشمش طلع يا عمى وأنا شفته) فلأول وهلة لم أدرك ما يقصده فسألته: (مشمش أيه اللي طلع؟) فقال: (المشمش، علشان أروح وياك) وحتى بعد هذا لم أفهم ما يقصده، ولكن بعد الاستفهام وجدت أنه كان قد قال للخادم في فرح وسرور: أنا رايح أتفسح مع عمي، فقال له الخادم: (يه...؟ ده لما يطلع المشمش) فتركه وأسرع إلى قائلاً: إن المشمش قد ظهر، وأنه رآه بالفعل، فهنا كذب الطفل لأنه يخشى أن يحرم من الخروج معي إن هو قال الحق، ولكن مثل هذه الحوادث لا توقفنا على صلة الكذب ببقية الشخصية، ولبيان هذه الصلة يجب القيام بدراسة تفصيلية لأحدى الحالات، لتأخذ حالة أخرى لولد عمره 14 سنة وهو متأخر جداً في فصله الثالثة الابتدائية ويتبول ليلا في فراشه، وهو كثير الكذب، إذ أنه لا يصرح لوالديه بكل ما يفعل، فبعد انصراف المدرسة يذهب إلى المنزل في ساعة متأخرة، ويقدم أعذاراً يتضح من البحث أنها غير صحيحة.

الولد ثاني أخوته، وهو كسلان في أداء واجبه، يميل إلى الإفراط في اللعب، ولكنه هادئ مطيع مسالم ويقبل في الظاهر على كل ما يفرض عليه، أخوه الأكبر لم يواصل تعليمه، ويتحدث عنه الجميع في المنزل حديثاً مشيناً، ولو أنه يتمتع بقسط كبير من الحرية فهو يخرج للفسحة وللخيالة دون تقيد، وأما صاحب الحالة فإنه يحرم من الخروج للنزهة، ويقضى الأجازة الأسبوعية في المنزل خوفا عليه من الترام والعربات والبحر وغير ذلك، ولا يسمح له بالذهاب مع أخيه الأكبر إلى الخيالة التي لا يذهب إليها في نظره والديه إلا المفسدون الأشرار، والوالد رجل عادي في الظاهر، ولكن الأم متشددة جداً ويبلغ من تشددها أن كوت أبنها بالنار في جانبه لتبوله في أثناء الليل في فراشه: والحالة الصحية للولد في حاجة إلى بعض العناية.

والذي يعنينا فيما نحن صدده عن هذه الحالة أحد أعراضها وهو الكذب وسببه كما يبدو الشعور بالنقص، والرغبة في وقاية النفس من السلطة الجائزة في المنزل، ويلاحظ أن الولد كأن يكذب في المنزل على حين لا يكذب قط في المدرسة، ويلاحظ أن العوامل التي أدت مع أحد الأولاد إلى الكذب والمخادعة، أدت هي نفسها مع أخيه إلى التمرد والخروج عن الطاعة ويمكن القول بأن الأول تكيف بالضعف والثاني تكيف بالقود.

وقد عولجت الحالة من الناحية الصحية وعدلت علاقة الولد بوالديه، وأرشدت الأم إلى ما كانت تحتاج إليه كتحديد النسل، إذ أن من بين أسباب تشددها وعصبيتها إرهاقها بكثرة الأولاد، وأرشدت الأسرة كذلك إلى اختيار مسكن تتوافر فيه الإضاءة والتهوية ودورة المياه الخاصة به والقرب من المدرسة ومن عمل الوالد في الوقت نفسه، وأرشدت الأسرة كذلك الولد إلى ما يعمل إزاء التبول، والفسحة والتغذية وإزاء المذاكرة من حيث تنظيمها وطرق أدائها، وقد نجحت الحالة نجاحاً باهراً لحسن استعداد الوالدين، وشغفهما بإصلاح الولد وإصلاح نفسهما ولم تتكرر شكوى الوالدين بعد ذلك من كذبه، ولا من مشكلاته الأخرى، ومن أنواع الكذب

الوقائي كذلك كذب الإخلاص أو الكذب الوقائي وفي هذه الحالة يكذب الطفل عادة على أصحاب السلطة عليه من الآباء أو المدرسين، ليحمى أخاه أو زميله من عقوبة قد توقع عليه، ويلاحظ هذا في مدارس البنين أكثر منه في مدارس البنات، وفي المدارس الثانوية أكثر منه في المدارس الابتدائية، ذلك لأن الكذب الوقائي مظهر من مظاهر الولاء للجماعة، والولاء للجماعة يقوى في دور المراهقة، ويكون عادة عند البنين أكثر تبكيراً منه عند البنات.

كذب التقليد:

وكثيراً ما يكذب الطفل تقليداً لوالديه، ولمن حوله، إذ يلاحظ في حالات كثرة أن الوالدين نفسيهما يكذب الواحد منهما على الآخر مثلا فتتكون في الأولاد خصلة الكذب، وفي إحدى الحالات كان من شكاوى الوالدين كذب الطفل، وأتضح أن أمه كانت توهمه بأنها تريد أن يصحبها للنزهة، ثم يكتشف أنه يؤخذ للطبيب، وأن والديه يخرجان ليلاً ويتركانه بعد أن يوهماه بأنهما ناما معه في المنزل.

الكذب العنادي:

وأحيانا يكذب الطفل المجرد السرور الناشئ من تحديْد السلطة، خصوصا إن كانت شديدة الرقابة وتضغط قليلة الحنو، وقد أشار "توم" إلى حالة تبول لا إرادي وكانت الأم من النوع الشديد الجاف، فكانت قبول للطفل إنه لا يجوز له أن يشرب قبل النوم، ولكن الولد رغبة في المساندة فكر في أن يقول إنه لأدب أن يغسل وجهه قبل النوم، وعند غسله.وجهه يشرب كميات من الماء، وأمه واقفة إلى جانبه دون أن تتمكن من ملاحظة ذلك، وكان الولد يستق لذة كبيرة في استغلال غفلة أمه على الرغم من تشددها في الرقابة.

الكذب المرضي المزمن

وأحيانا يصل الكذب عند الشخص إلى حد أن يكثر منه، ويصدر عنه أحيانا على الرغم من إرادته، وهذا نلاحظه في حالة الكذب الأدعائي، لأن الشعور بالنقص يكون مكبوتاً، ويصبح الدافع للكذب دافعاً لا شعورياً، خارجاً عن إرادة الشخص وحالات الكذب المزمن معروفة في كل زمان ومكان.

لتأخذ حالة توضح هذا النوع وهي حالة لولد أرسل بتهمة التشرد، وجمع أعقاب اللفائف، والولد عمره 11 سنة، وقال أن والدته ماتت وهو في الثانية من عمره وأبوم مات وهو في التاسعة والنصف، وأن والده كان مزارعاً صغيراً في "شبي الكوم" وليس له أخوة، ذكوراً كانوا أو أنثاً، وقال أنه هو ووالده كان يعيشان وقد مات أبوه منتحراً بإحراق نفسه في الحقل، ولم يترك سوى (قفطان) به 178 قرشاً، وأصبح الولد وحيداً فأخذ المبلغ وذهب إلى شبين الكوم، ووجد صاحب سيارات أسمه (حسن عويضة) فأخذ وعطف عليه، وكان يستصحبه معه من "شبي الكوم" إلى "الإسكندرية" ليعمل لكسب رزقه، وبالفعل أمكنه أن يعمل كصبي كواء تابع للجمرك، ثم خرج من الإسكندرية إلى القاهرة ماشياً على الأقدام، يستريح قليلاً في كل بلدة، وسبب حضوره إلى القاهرة أن يبحث عن عمه "سالم محمد سالم" الذي يعمل صانع أحذية في "عزبة الورد" في جهة "الشرابية" وعند وصوله إلى القاهرة نام الليلة الأولى في صندوق التليفونات العامة أمام قسم الآزبكية، وأشتغل حمالاً في ميدان المحطة إلى أن قبض عليه وأحيل علينا لدراسته.

وضع الولد في أحد الملاجئ، وكان يطلب التصريح له بزيارة عمه، فيعد أول مرة خرج فيها للزيارة جاء شاب إلى الملجأ، وقال أنه يريد أن يرى أخاه، وأتضح أنه أخ الولد الذي نحن بصده، وأتضح أن الولد ليس مسلماً كما ادعى، وأتضح أن والده ووالدته على قيد الحياة، أن له أخوة كثيرين، وأن شيئاً مما قصه علينا لم يحدث وأتضح كذلك أنه قبض عليه ثلاث مرات قبل ذلك، وكانت يفلت في كل مرة بحيلة ويشكو أهله مر الشكوى من أكاذيبه التي لا تنقطع، وقد تبين كذلك أن

الولد هرب من المنزل عدة مرات وأتضح من البحث أن الوالدة مريضة من مدة كبيرة، وهي مقيمة مع أهلها ببلدتهم بسبب مرضها، وأن الوالد نجار عادي يكد طول يومه ليكسب قروشاً قليلة، وللولد أخ أكبر عمره يزيد على عشرين عاماً ويعمل عند أحد صانعي الأحذية، وهو ناجح في عمله ويتقاضى عليه أجراً طيباً، وإلى الأخ الأكبر أخت تقيم مع والدتها ببلدة أهلها، ثم أخ يزيد على الولد الذي نحن بصدده بسنة واحدة فقط، وهو في عمل ناجح يكسب منه رزقه، أما الولد نفسه فلم ينجح كثيراً، وكان أخوة الأكبر يضربه ضرباً مبرحاً.

ويلاحظ أن الوالد مشغول جدا، والوالدة مريضة وبعيدة عن المنزل، والأخ الأكبر في غاية القسوة على الولد، ثم أن الولد أقل نجاحاً في حياته من أخيه الأكبر منه مباشرة، ويلاحظ أن الولد بعدة بنتان ثم ولد يصغره بتسع سنوات، ولذا فقد مركز الذكر الأخير مدة طويلة، وما زالت بادية عليه آثار التدليل من أمه في حديثه يضاف إلى كل ذلك أنه فقد عطف أمه بمرضها وبعدها عنه.

لهذا كله يسهل تفسير هربه وكذبه، ويسهل تفسير أنه في كذبه كان كمن يحقق رغباته في حلم، فقضى على أخوته جميعاً، وعلى والده ثم سافر وخاطر وعمل ونجح، وتنصل من والديه ومن دينهم ومن دينه، ومن أخوته، ولو أنه حاول أن يبرر مسلكه بعد ذلك بأن تغيير دينه لأجل إلا يضطهد في الملجأ وتدل الدلائل على أن هذا غير صحيح تماماً، لأنه إذا كان صحيحاً فكيف تفسر تكرر كذبه طول حياته وتحت ظروف غير التي ذكرناها، فالغلام مدفوع للكذب دفعاً قوياً بعوامل لا شعورية خارجة عن إرادته، وقد نصحنا بتوجيهه إلى ما يلائمه، وإعطائه فرصة إثبات نفسه في ألعاب الملجأ وإشعاره بعطف شخص معين عليه، وقد تقدمت حالته كثيراً جداً.

بعض القواعد العامة:

انتهينا من شرح أهم أنواع الكذب، ويتبين في كل نوع ما يدفع عادة إليه، ويلاحظ أن النوع الواحد لا يظهر غالباً قائماً بذاته فالخبر الكاذب قد يؤدي وظيفة وقائية عنادية في نفس الوقت، ويلاحظ كذلك أنه لا ترسل العيادة في الغالب حالة تكون الشكوى فيها من الكذب وحده، وإنما يكون الكذب عادة عرضا إلى جانب الأعراض الأخرى كالسرقة أو شدة الحساسية أو الخوف أو ما يسببه ذلك والقاعدة الأولى للآباء والمدرسين هي أن يتبينوا إذا ما كذب الطفل بأن كان كذبه نادراً أم متكرراً، وإن كان تكرراً فما نوعه وما الدافع إليه؟ وأن يحجموا عن علاج الكذب في ذاته بالضرب، أو الانتهار أو السخرية أو التشهير أو غير ذلك، وإنما يعالجون الدوافع الأساسية التي دفعت إليه، ويغلب أن يكون العامل المهم في تكوينها هو بيئة الطفل، كالوالدين أو المدرسين أو أصحاب السلطة على وجه العموم، ويجب كذلك أن نتجنب الظروف التي تشجع على الكذب، فمثلاً إذا كان لدينا طالب نعهد فيه هذه الخصلة، فلا نجعله المصدر الوحيد للشهادة في حادثة ما لأن هذا يعطيه فرصة الانطلاق عادة بالكذب، وتثبيتها بالتكرار والتمرن، وزيادة على ذلك فلا يصح أن يعطي الكاذب فرصة الإفلات بكذبة دون أن نكشفه لأن النجاح في الإفلات بالكذب له لذة خاصة تشجع على تثبيته واقترافه مرة أخرى، بل وتشجع أيضاً على الاسترسال في سلسلة من الأكاذيب المقصودة التي تصدر عن نفس هادئة مطمئنة، وإن أردت إلا يفلت الكاذب بكذبه فصلح نفسك أولاً بالأدلة القاطعة ولا تلصق به التهمة وأنت في شك، لمجرد أن تعثر في حديثه مثلاً أو ظهرت عليه علامات أخرى للاضطراب في أثناء مناقشته، وعليك أن تأخذ أقواله بشيء من الثقة والتقدير، وحاذر أن تظهر أمامه بمظهر الشك أو التردد سواء في حديثك أو حركاتك، يلاحظ كذلك أنه لا يجوز في الأحوال العادية إيقاع العقوبة على الطفل بعد اعترافه بذنبه، فالاعتراف له قدسيته وله حرمته، ومن شأن إيقاع العقاب على الطفل – بعد أن نحمله على قول الصدق والاعتراف ضد نفسه، أن يقلل من قيمة الصدق ومكانته في نظر

الطفل، وعلى العموم فمن الخطأ الفاحش أن نعمد إلى إرغام الطفل على الاعتراف، لأن الطفل الذي يأتي ذنباً، كأن يسرق، أو يخرب، ينتظر منه عادة أن يكذب.

والواقع أن الكذب أسهل الذنوب اقترافا وأولها حضوراً إلى ذهن الطفل، والكذب كما نعلم يساعد على تغطية كثير من العيوب والذنوب، من هذا نشعر أن الطفل الذي يعترف بذنبه يمكن إصلاحه، وأما من يصر على الإنكار فلا يجوز أن نبدأ باستجوابه، لأن هذا نتيجة الاسترسال في الكذب، والتفنن فيه وما يجب على الآباء والمدرسين تذكره باستمرار أن الطفل لا يسر بما عنده من أسرار إلا لأصدقائه وحبيه.

وأما أصحاب السلطة كأبيه وناظرة ومدرسيه فإنه يخاطبهم عادة بشيء من الحرص والخوف، فالاعتراف والصدق والصراحة كلها امتيازات خاصة لا يحبوها الطفل إلا لأخلائه وخلصائه، ولا يتقدم بها إلا لمن تطمئن إليهم نفسه ونرى أن لضمان الصدق والصراحة، يجب أن يحل التفاهم والأخذ والعطاء مقام القانون، والعطف والمحبة محل السلطة والشدة، وأن نحجم عن العقوبات التي لا تتناسب مع الذنوب، وألا نوقع بعضها إلا إذا أدرك الطفل إدراكاً تاما أنه أذنب، وإذا أقتنع بأنه يستحق العقاب، فالعقوبات التي تجرى على هذا المنوال تهدم الأغراض التي ترمى إليها، فهي تفقد الطفل توازنه، وشعوره بأمنه وسلامته في بيئته وتدفعه إلى تغليف نفسه بأغلفة الكذب والغش لوقاية نفسه من أصحاب السلطة، ومن البيئة المستبدة القاسية، فهم المهيمنون على تربية الأطفال أن الكذب نوع من التكيف لبعض الخصائص في بعض البيئات، وأهمها خصائص هؤلاء المهيمنين.

وإذا كان الأطفال يكذبون، كما قلنا، في أحيان كثيرة لتغطية نقص يشعرن به فعلينا أن نكثر لهم من الأسفار والرحلات ونواحي الميول والنشاطات والهوايات، فكل هذه تعطي الطفل نواحي حقيقية يظهر فيها ويتحدث عنها، وفي حالة الخياليين البالغين ليس هناك ما يمنع من تشجيع الخيال عن طريق دراسة الشعر والأدب.

وأما في حالة الخياليين قبل المراهقة فلا ننصح – وفقا لرأي "بيروت Bart" بالقصص الخيالية الخرافية، ولا برؤية أغلب أشرطة الخيال، وإنما بالاستزادة من الإنشاء الشفهي المبني على المشاهدات الدقيقة والتفكير المنظم، وإذا علمنا أن قول الصدق يتطلب مقدرتين هما صحة الإدراك ودقة التعبير، رأينا أنه في إمكاننا تدريب الطفل هاتين الناحيتين، وهكذا يكون عن طريق إتباع المشاهدات، والقياس، والقيام بعمل التجارب وتدوين نتائج كل هذا بمنتهى الدقة، وينتهز المدرس هذه الفرصة لتعويد تلاميذه الدقة في الملاحظة والدقة في التعبير في جميع ضروب الحياة، وبهذه الطرق يتعود التلميذ الصدق في صورة بسيطة، وهي جعل القول مطابقاً للواقع مع توفر النية، ومثل هذا يمكن أن يقوم الوالد بتدريب ولده عليه بسهولة.

يضاف إلى كل ما تقدم وجود إنصاف الكبار المحيطين بالطفل بالصدق بأنواعه فلا غش وكذب ولا تجسس واختلاق أو أعذار ولا تفادى للمواقف، وكذلك يتحتم وجب احترام لصدق وتقديره، ويجب إلا تلفظ بوعد للطفل إلا إذا كنت قادراً على تنفيذ بالفعل – متى وعدت – مهما كلفك ذلك.

العوامل المدرسية التي تشجع على الكذب:

وألخص الآن بعض ما يشجع على الكذب في المدارس، وأول ذلك العقوبات وما يصاحبها من شدة وصرامة، فهي تنفر التلميذ من المدرس وتدفعه إلى تغليف نفسه لوقايتها منه، ومن هذه العوامل الواجبات المنزلية التي تعطي جزافاً للطفل، فكل مدرس يعطى في المادة التلميذ واجباً بصرف النظر عما أعطاه مدرس آخر، فيذهب التلميذ إلى منزله بعد اليوم المدرسي الطويل بكمية من العمل لا بد له من إنجازها في الجزء الصغير الباقي من النهار، فيضطر التلميذ إلى طلب مساعدة شخص آخر ثم يقدم ما أنجز في اليوم التالي على أنه عمله الخاص، وتبالغ بعض المدارس، وحتى الرياض أحياناً في كمية ما يعطى للأطفال من واجبات، وعامل آخر هو عدم تناسب العمل الذي يكلف به الطفل مع مقدرته، مما يضطر إلى استعمال

حيل للتخلص من الظهور بمظهر العجز، وكذلك عدم تناسب البيئة مع مستوى الطفل كوجود طفل صغير فقير في وسط غنى، أو طفل غبر في وسط أذكياء.

ومن العوامل المهمة التي تدفع المدرسين لدفع التلاميذ لعمل ما لا يلائمهم من حيث الكم أو الكيف ضغط الامتحانات وما أكتسبه من قوة وقدسية، ومن أخطاء المدارس أحياناً عرض بعض الأعمال في المعارض على أنها من أعمال التلاميذ، وتبرير ذلك بأن جزءاً منها من أعمال التلاميذ، ويكون الواقع أن ما قام به التلاميذ من التفاهة بحيث لا يبرر عرضه على أنه من عملهم، والتلاميذ يشرعون عادة في قراءة أنفسهم بهذا، ويتعودون الكذب والتساهل فيه في صميم نشاطهم المدرسي، وذلك عن طريق المثال والممارسة الذاتية.

الضعف العقلي

الضعف العقلي

Mental deficiency

ليس الضعف العقلي مرضا له ميكروب كمرض السل أو التيفود مثلا، إنما هو شذوذ أو انحراف يتميز بالنقص في القدرة العقلية، ويختلف في درجته من فرد لفرد، ويتميز المصاب به بأنه مقبوض على نموه العقلي الذي يقف عند حد محدود لا يتعداه، ويظل ثابتا منذ الطفولة حتى الكبر، ويعجز ضعيف العقل عادة عن رعاية نفسه بنفسه.

وقد اختلفت الآراء في الضعف العقلي وتحديد مداه، واختلفت تبعاً لذلك التعريفات القانونية له من بلد إلى بلد ومن قطر إلى قطر، وأهم التعريفات اثنان هما التعريف الاجتماعي والتعريف القياسي النفسي، وقد تبع كلا من هذين التعريفين تقسيم لفئات الضعف العقلي، ويميل الإنجليز إلى التعريف الأول بينما يميل الأمريكيون إلى التعريف الثاني.

التقسيم الاجتماعي للضعف العقلي:

يقسم التعريف الاجتماعي ضعاف العقول إلى ثلاث فئات هي:

1. **المعتوه** idiot: ويتميز بأنه غير قادر على حماية نفسه من أي خطر جسماني، وهو يعاني من النقص العقلي منذ ولادته أو منذ باكورة الطفولة.
2. **الأبله** imbecile: ويتميز بأنه عاجز عن الاسترزاق رغم قدرته على حماية نفسه من الأخطار الجسمانية العادية، وذلك لقصوره منذ الولادة أو باكورة الطفولة.
3. **ضعيف العقل** feebleminded: ويتميز بأنه قادر على الاسترزاق إذا هيئت له الظروف المناسبة، ألا أنه عاجز عن منافسة الأفراد العاديين على قدم المساواة، أو

رعاية نفسه بحكمه كغيره من الأفراد، وذلك لقصوره عقليا منذ الولادة أو باكورة الطفولة.

التقسيم القياسي النفسي

أما التقسيم النفسي فيقوم على نتائج اختبارات الذكاء ويؤدي إلى بيان كمية هذا الضعف، ويكاد يكون تقسيم ترمان terman هو المتفق عليه في أمريكا حاليا، وتحدد كل فئة هذا التقسيم بمعامل الذكاء كما تبينه الاختبارات العقلية، ومعامل الذكاء هو حاصل قسمة العمر العقلي كما تبينه الاختبارات مقسوما على العمر الزمني مضروبا في مائة:

معامل الذكاء	الفئة	العمر العقلي
أقل من 20	معتوه	أقل من ثلاث سنوات
50.30	أبله	من 7.3 سنوات
70.50	مورون	ثمان سنوات فأكثر
80.70	ضعيف العقل	
90.80	غبي	

ويرى كل من أنستاسي وفولي anastasi and foley أن القدرة اللغوية تلعب دوراً كبيراً في تعريف الذكاء تعريفاً قياسياً نفسياً؛ مبينيه وسيمون- ويعتبران صاحبي الفضل في وضع الأسس التي أدت إلى نجاح حركة القياس العقلي - عرفا المعتوه بأنه الشخص الذي يعجز عن التفاهم مع غيره عن طريق اللغة، فهو لا يتكلم ولا يفهم الكلام، كما أن اسكويرول esquirol ميز بين ثلاث فئات من ضعاف العقول هي:

أ. أولئك الذين لا يخرجون إلا صيحات أو عويلا.

ب. أولئك الذين لا يخرجون إلا مقطعا صوتياً واحداً.

ج. أولئك الذين يمكنهم التعبير بجملة غير مفيدة.

كما يميز البعض الآخر الأبله بأنه الشخص القادر على فهم اللغة واستعمالها، والمورون بأنه الشخص الذي يمكنه تعلم الكتابة بالإضافة إلى فهمه للغة والتخاطب بها، لكنه يجد صعوبة في العمليات اللغوية والعقلية المعقدة.

ومما لا شك فيه أن الذكاء يساعد على التعلم والنجاح في المدرسة، ويتوقف المستوى الذي يصل إليه الفرد في تعلمه على مدى ذكائه إذا توفرت العوامل الأخرى، لذا كانت أهم وظائف مقاييس الذكاء هي بيان القدرة على النجاح المدرسي.

ويمكننا أن نقرر تبعا لذلك أن ضعيف العقل عاجز عن التعلم والتحصيل وهو يختلف عن غيره من الأطفال العاديين.

ومما يلاحظ أن التعريف الاجتماعي يعتبر تعريفاً بيولوجياً أيضاً، فمن أهم الدوافع محافظة الفرد على حياته وعلى بقائه، والشخص العاجز عن تحصيل قوته وحماية نفسه تنقصه القدرة على المحافظة على حياته وعلى بقائه، مما يؤدي إلى عجزه عن التكيف والتفاعل مع بيئته المادية أو الاجتماعية دون رعاية خارجية أو إشراف.

لذا لا يتوقف تشخيص الضعف العقلي على قياس الذكاء فقط، ولكن على النضج الاجتماعي أيضا، وعلى الاستقرار العاطفي للفرد؛ فصحة الفرد الجسمانية واتزانه الانفعالي، وقدراته المختلفة، ومهاراته، والبيئة التي يعيش فيها، والمشاكل التي يصادفها، من العوامل التي يجب إدخالها في الحسبان عند تشخيص حالات الضعف العقلي، فمعامل الذكاء وحده لا يدل دلالة قاطعة على الفئة التي ينتمي إليها الضعيف عقلياً.

تقسيم الضعف العقلي تبعا لأسبابه :

ويقسم الضعف العقلي تبعا لأسبابه إلى الضعف العقلي الأولي، والضعف العقلي الثانوي، ويطلق الضعف العقلي الأولي على الحالات التي قد تعزى أسباب الضعف فيها إلى أسباب وراثية بينما، يطلق الضعف الثانوي على الحالات التي يبرز فيها أثر العوامل البيئية في أي مرحلة من مراحل نمو الفرد، وأنواعه غير موروثة ولا تورث.

ومن الدراسات الهامة التي يستدل بها على أن للورثة أثراً يسمى بالضعف العقلي الأولي دراسة أسرة الكاليكاك kallikak التي قام بها جودارد Goddard وتتلخص قصة هذه الأسرة في أنه خلال الثورة الأمريكية، عاشر أحد الضباط- ويدعى مارتن كاليكاك وكان من عائلة محترمة- فتاة ضعيفة العقل قابلها في إحدى الحانات فحملت منه وأنجبت طفلا، وبعد انتهاء الحرب عاد مارتن إلى أسرته وتزوج من فتاة من عائلة طيبة أنجب منها أطفالا، تتبع جودارد 480 فردا من أحفاد مارتن من الفتاه ضعيفة العقل و496 فردا من أحفاده من زوجته في ستة أجيال متتالية فبينما وجد أن أحفاده من زوجته كانوا جميعا عاديين، وجد أن 46 فقط من أحفاد ضعيفة العقل يمكن وصفهم بأنهم عاديون، بينما 143 منهم كانوا ضعاف العقل، أما البقية فلم يتمكن من الحصول على معلومات كافية عنهم، وقد انتقدت هذه الدراسة انتقاداً مُراً، ومما طعنت به كفاءة الباحثين الذين جمعوا المعلومات، وأن المعلومات التي تضمنها عمن ماتوا لا يمكن الوثوق بها، كما أن البيئة التي عاشر فيها أحفاد مارتن من الفتاه المعتوهة كانت تختلف اختلافاً تاماً عن البيئة التي عاش فيها أحفاده من زوجته مما قد يكون له أثر كبير في النتائج التي توصل إليها جودارد.

إلا أنه مهما تكن الانتقادات التي وجهت إلى هذه الدراسة، فقد أثبت جودارد أن الضعف العقلي مما يورث فعلاً لعدة أجيال، وينتمي معظم هؤلاء عادة إلى فئة

المورون، إذ أن نسبة الضعف العقلي بين أحفاد هذه الفئة أعلى من نسبته بين فئتين البلهاء والمعتوهين.

ويعزي الضعف في "الضعف العقلي الثانوي" إلى إصابة الجهاز العصبي المركزي في المخ، وقد تحدث الإصابة أثناء فترة الحمل أو أثناء الولادة أو بعدها، وقد تكون إصابة ميكروبية أو نوع من التسمم ، فقد يحدث أثناء الحمل ما يعطل نمو الجنين نمواً طبيعياً، كما يحدث نزيف في الجهاز العصبي المركزي أثناء الحمل أو الولادة مما يؤدي إلى اختلاف في تكوين المخ، ومن الميكروبات التي قد تؤدي إلى هذه الحالة أيضا الزهري الوراثي، وحالات الضعف العقلي التي تنتج عن مثل هذه العوامل تدخل الفرد في فئة البلهاء أو المعتوهين، وهؤلاء يعانون عادة من تشويه جسماني إلى جانب ضعفهم العقلي، إلا أن هذه الحالات نادرة، ومن حسن الحظ أن مقاومتها ضعيفة لأية عدوى، كما يصابون عادة بالعقم فلا ينجبون أطفالا يرثون ضعف عقلهم، ويعزو البعض الضعف العقلي- في كثير من الأحيان- إلى إصابات جسمانية تحدث بعد الولادة، فيقال مثلا أن الطفل قد وقع على رأسه فأصيب، وفي هذه الأقوال كثير من المبالغة إذ أن مثل هذه الحالات بادرة جداً.

التقسيم الطبي الإكلينيكي:

تقسم حالات الضعف العقلي طبياً تبعاً لميزات جسمانية تفرق بينها، وأهم الأنواع في هذا التقسيم ما يأتي:

1. **المنغولي** Mongolian: وقد استمد هذا النوع اسمه من صفاته الجسمانية التي تشبه ظاهريا صفات الجنس المنغولي- من انحراف العينين، وسمك الجفون، ويتميز هؤلاء بصغر حجم الرأس واستدارتها، ونعومة الجلد ورطوبته، وتشقق اللسان، ويكون هؤلاء عادة ما بين خمسة إلى عشرة في المائة من ضعاف العقول في المستشفيات العقلية، ومما يقال عن أسباب هذه الحالة اختلال نظام تغذية الجنين أثناء الحمل، والتسمم، واضطراب نشاط الغدد، ويبدو أن سن

الأم عامل ذو أثر أيضا، إذ أن نسبة كبيرة من هذه الحالات تولد من أمهات يزيد سنهن عن أربعين سنة.

ومما يسترعي انتباه الزائر لأحد المستشفيات التي تؤوي هذه الحالات الشبه العجيب بينهم جميعا، فيبدون وكأنهم أخوة وأخوات ولا شبه بينهم وبين أفراد عائلاتهم، وهم ينتمون عادة إلى فئة البلهاء والمعتوهين، وهناك رأي يقول إن الحالات المنغولية تبدو وكأنها ولدت بعجز في الغدد النخامية مما يؤدي إلى اضطراب نشاط الغدد وبخاصة الغدد التناسلية وإفراز الأدرنالين، وقد أكد هذا الرأي تشريح جثث بعض الحالات.

ولا تعاني هذه الحالات من أي اضطراب إحساسي أو حركي سوى لأن عندها حساسية زائدة للحرارة والبرودة، وتأخراً في التناسق الحركي، ويبدي المنغوليون نشاطاً، وعدم استقرار، وبشاشة، ويموت كثير منهم في الطفولة بأمراض تصيب الجهاز التنفسي، وقليل منهم يعيش ما بعد العشرين.

2. غائر الرِ microcephalic: وتتميز هذه الحالات بصغر جمجمة الرأس لعدم اكتمال نموها فيما فوق الحاجبين وفوق الأذنين، فيبدو شكل الرأس غريباً وصغيراً، وتنتمي هذه الحالات إلى فئة البلهاء والمعتوهين أيضا، ويكونون حوالي 5٪ من حالات الضعف العقلي تحت سن عشر سنوات، وأنه وإن كان هناك ما يدل على إثر الوراثة في هذه الحالات إلا أن الأدلة على ذلك غير كافية.

وتدل بعض الدراسات على أن حالة الرحم قد تكون عاملاً مسبباً لها أو مؤثرا فيها، ولا يصحب هذه الحالات اضطراب إحساسي أو حركي، ويتميز أصحابها بالنشاط وعدم الاستقرار وسرعة التقليد، إلا أنه يصعب عليهم الاستمرار في عمل لمدة طويلة.

3. وهناك من الضعف العقلي يتميز باضطراب نشاط الغدد مما يؤدي إلى وجود حامض خاص phenylpyruvic acid يوجد بالتحليل في البول، ويعتبر من أهم العوامل التشخيصية لهذه الحالات، ويتميز هؤلاء باضطراب حركي، وهم ينتمون أيضا إلى فئة البلهاء والمعتوهين، ولهذه الحالات أهميتها لأنها توحي بإمكان تمييز أنواع أخرى من حالات الضعف العقلي التي يرجع الضعف فيها إلى اضطراب في الوظائف العضوية.

4. المقصوع cretin: والصفات الجسمانية التي تميز هذا النوع هي:

القبض على النمو الجسماني، وضخامة الرأس، وقصر الأرجل قصراً زائداً، وفطاسة الأنف، وضخامة الشفتين، وترهل الجلد، ويبدو الطفل عاديا عند الولادة، ولا يظهر عليه الانحراف بعد الشهر السادس، إذ يبدو بطيئا في حركته، ولا يضحك ولا يبتسم ولا يعير أي شيء اهتماما، ولا يتمكن هؤلاء الأطفال من تعلم الجلوس أو الوقوف أو المشي حتى السنة الرابعة أو الخامسة، ويتأخرون في النطق حتى السنة السابعة، ولا يعدو مستوي ذكاء هؤلاء مستوى البلهاء والمعتوهين، كما يتميزون بحسن المعشر، وهم أقل الفئات خلقا للمشاكل لوداعتهم، وقد ثبت أن المقصوع يعاني من اضطراب الغدة الدرقية في هرموناتها، وهذا عامل هام في هذه الحالات، وإذا عولج الفرد بخلاصة هرمون الدرقية في سن مبكرة زالت عنه أعراض هذا الضعف وتحسن في الناحيتين الجسمانية والعقلية، إلا أن فائدة هذا العلاج ليست قاطعة في جميع الحالات.

ومما يجدر ذكره هنا أثر عامل أل "rh" في الضعف العقلي، وهذا العامل من العوامل التي تقرر نوع فصيلة الدم، وقد اكتشف في عام 1939، والغريب في هذا العامل أنه لا يوجد في الدم البشري عوامل مضادة له، إلا أنه إذا أنه إذا دخل الدم عن طريق نقل الدم في أفراد لا يوجد في دمهم هذا العامل، أدى هذا إلى وجود تلك العوامل المضادة، ولما كانت عملية نقل الدم تتم بين الجنين والأم في الرحم، فإذا كانت الأم خالية من هذا العامل في الطفل، أدى إلى وجود العوامل المضادة في دمها

نتيجة للحمل، ولا تؤثر هذه الحالة على الطفل الأول لأن عملية تكوين هذه العوامل المضادة في دم الأم تستغرق وقتا..... فإذا كان هذا العامل موجودا في الأطفال التالين، أدى وجود العوامل المضادة في دم الأم إلى أن يصاب الطفل بإصابات جسمانية خطيرة قد تنتهي بوفاة الجنين في بطن الأم، وقليل إن هذه الحالة إذا لم تؤدي إلى اضطراب جسماني في الطفل فإنها قد تترك أثر في المخ يؤدي إلى الضعف العقلي.

وبتحليل دم عدد من ضعاف العقول الذين لا يدخلون تحت أي نوع من الأنواع السابقة- وهؤلاء يكونون الغالبية، ويطلق عليهم الفئة غير المتميزة-وجد أن نسبة منهم قد يعزي منهم ضعف العقل عندها إلى هذا العامل، ولا زالت البحوث جارية لتأكيد مدى آثاره.

5. **المعتوهون العقلاء** idiots savants: ولحالات من هذا النوع نادرة ويتميز أصحابها بنبوغ في ناحية من النواحي مما يثير العجب، لأن هذا النبوغ يناقض قصورهم العقلي وقد لخص هذه الحالات عدد من الباحثين، وقد يبدي المعتوهين العقلاء نبوغا في الرسم أو النحت أو الموسيقى أو أداء العمليات الحسابية المعقدة مما يرفعهم إلى مصاف العباقرة لولا قدرتهم العقلية في النواحي الأخرى، ومن هذه الحالات فرد حالته على أنه مقصوع cretin ظهرت عليه مظاهر ضعف العقل منذ طفولته، وقد أبدى هذا الشخص ميلا لإلي الرسم وهو في المستشفي فأعطى بعض الدروس فيه فنبغ في الرسم التصويري وخاصة رسم القطط في "رفائيل القطط" ومن إنتاجه رسوم بالألوان المائية للغزلان والأرانب والدببة التي كانت تنطي بالحياة والدقة، وقد ذاع صيته في كل أوروبا، كما اشتري الملك جورج الرابع ملك الانجليز إحدى قطعة الفنية لقطة وأطفالها.

وممن نبغوا من ضعاف العقول في النحت فرد لم يستطيع النطق حتى سن السابعة وفشل في تعلم القراءة والكتابة، إلا أنه كان يقضي وقته منذ الطفولة في

رسم ونحت السفن من خشب وقود المدافئ، وفي سن الخامسة عشر الحق بأحد المستشفيات حيث وضع في ورشة النجارة فظهر نبوغه، وقضى في المستشفى ما يقرب من ست وستين سنة أنتج خلالها ما يعتبر من روائع الفن من رسم ونحت ونماذج للسفن، وكان يصنع الآلات التي يستعملها بنفسه ومن إنتاجه تمثال بشري ضخم يبلغ ارتفاعه 13 قدما، وكان هذا التمثال يؤدي بعض الحركات الآلية مثل رفع الذراعين، والإشاحة بالوجه، وإخراج اللسان، وفتح الفم والعينين، ومن أنتاجه أيضا نموذج لسفينة استغرق صنعه ثلاث سنوات.

ويري فولي وانستاسي أن هؤلاء الأفراد ليسوا بالمعتوهين ولا بالعقلاء فمستوى ذكائهم غالباً ما يكون في مستوى المورون، وإنتاجهم قد يكون مجرد إنتاج عادي، ولوجودهم في وسط عن أي إنتاج، يبدو إنتاجهم في مظهر النبوغ، ويتفق معها لاندس وبولس في الرأي ويريان أن هذه الحالات قد تكون لأفراد مرضى بالفصام وتاريخ حياتهم مجهول.

أسباب الضعف العقلي:

إن موضوع الضعف العقلي من أهم الموضوعات التي دار حولها الجدل فيها يختص بأثر كل من الوراثة والبيئة، ومما لا شك فيه أن حالات الضعف العقلي، والأمراض العصبية النفسية، والأجرام، والفقر حالات تكرر وتتواتر في عائلات ضعاف العقول مما أدى إلى الاعتقاد بأن الضعف العقلي يرجع إلى استعداد وراثي، ويرجع انحطاط بيئة ضعاف العقول إلى ضعف عقولهم وعدم قدرتهم على تحسين مستواهم اجتماعياً ومادياً، وهناك رأي آخر يقول إن الضعف العقلي يعود إلى أثر البيئة، فضعاف العقول يأتون من بيئات منكوبة بالفقر والجهل والمرض، وهذه العوامل كافية لأن تشل القدرات العقلية، ولو أن الظروف قد عطفت عليهم فعاشوا في بيئة صالحة لما أصيبوا بالضعف العقلي، إلا أن هناك تطرفا في كل من هذين الرأيين، لأننا رأينا أن حالات الضعف العقلي ليست كلها وراثية وليست ناتجة عن

أسباب بيئية، فأسباب الضعف العقلي معقدة متعددة لا تكفي الوراثة وحدها أو البيئة وحدها لتعليلها.

ولما كانت أعراض الضعف العقلي تبدو منذ الولادة، فقد يكون السبب فيها أما عوامل وراثية أو عوامل أثرت في الجنين أثناء الحمل، وهناك من الأدلة ما يدل على أن تعرض الجنين في بطن الأم لأشعة إكس مثلا تعرضاً زائداً قد يخلق منه فرداً مشوهاً، كما ثبت أن النقص في تغذية الجنين في الرحم وخاصة نقص بعض الفيتامينات قد يؤدي إلى تعطل في النمو العقلي ومن ثم إلى ظهور الضعف، كما أن حالات الصرع والضرر الذي قد يلحق المخ إثر حادثة ما، والعدوى ببعض الأمراض المعدية من العوامل التي قد تؤدي إليه.

القدرات المختلفة والمميزات النفسية لضعاف العقول:

إن أهم القدرات التي يبدو فيها قصور ضعاف العقول كجماعة، هي القدرة اللغوية، مما يؤدي إلى عجزهم عن التحصيل في مواد كالقراءة والكتابة، وقصورهم في القدرة الحسابية أقل من قصورهم في القدرة اللغوية وهم يفترقون في هاتين القدرتين عن السويين فرقاً واضحاً، إلا أن مستواهم في الرسم والانشغال اليومية لا يفترق كثيرا عن مستوى السويين، ومما يجدر ذكره هنا أن الفروق الفردية بين ضعاف العقول أنفسهم فروق كبيرة، فالحكم على فردين بأنها ينتميان إلى فئة واحدة كفئة المعتوهين أو البلهاء لا يعني أنها متساويان في قدراتهما المختلفة، كما أن معامل ذكاء واحد منهم قد يقرب بينة وبين الفئة التي تقل عن فئة في الذكاء، بينما قد يقرب معامل ذكاء آخر بينه وبين الفئة التي تفوق فئة فيه، وبذا يكون الاختلاف بين الاثنين كبيراً رغم انتماء كليهما إلي فئة واحدة، كما أن التقسيم إلى فئات تقسيم مصطنع يقصد به سهولة الترتيب وسهولة الدراسة، والحدود التي تفرق بين فئة وأخرى ليست حدوداً مطلقة ثابتة، إنما هي مجرد اصطلاح عرفي لا غير.

ويبدو قصور ضعاف العقول كذلك في القدرة على الانتباه وتركيزه، وفي الذاكرة وفي إدراك التشابه والاختلاف وغير ذلك من العلاقات، لذا كانت قدراتهم على التخيل، والتفكير المنطقي، والحكم، والتعلم قاصرة، إذ يعجزون عن التكيف للمواقف الجديدة بسهولة، فيبدو في سلوكهم الجمود والاستمرار على وتيرة واحدة، فقط لوحظ المورون في المعاهد الخاصة يقوم بعمل واحد بشكل روتيني مدة طويلة من الزمن وبدقة دون أن يعتريه الملل لضيق مجال أفقه وميوله، فلا يجد ما يجذب انتباهه أو يحوله عن عمله.

ويفتقر ضعاف العقول إلى القدرة على التأمل الباطني، ولقصورهم في فهم اللغة وعجزهم في الكلام يصعب استغلال الطرق التي تستعمل مع العاديين معهم لدراسة الإحساس والعمليات العقلية المختلفة والتفكير.

والمورون الذي يتراوح معامل ذكائه ما بين 50- 70 يحتاج إلي عناية ورعاية لحمايته وحماية الآخرين منه، إذ تنقصه القدرة على التحكم في سلوكه وتغييره تبعا للمواقف المختلفة مما قد يسبب له ولغيره المشاكل، ويختلف هؤلاء فيما بينهم في قدرتهم على التعلم المدرسي، إلا أنهم يعجزون جميعا دون استثناء عن النجاح في المداري العادية بمناهجها وطرق التدريس فيها لذا تخصص لهم عادة مدارس خاصة أو فصول خاصة لها مناهجها التي تتفق وقدراتهم، كما تختلف طرق التدريس معهم عن مثيلاتها في المدارس العادية.

ويتمكن عادة في مستواهم العقلي من اكتساب خبرات تعينهم على كسب الرزق من حرف بسيطة إذا استمر الإشراف السليم عليهم، بل قد يتمكن بعضهم أحيانا من إتمام المرحلة الابتدائية، ويشعرون بأهمية ما يتعلمون، ويطلبون النصح والإرشاد من الغير.

ويجب أن يهدف تدريب هؤلاء لا إلى رفع مستواهم العقلي ولكن إلى تدريبهم اجتماعياً وعاطفياً وحسياً.

ويجدر بنا أن نميز هنا بين أفراد الفئة المستقرين انفعاليا وغيرهم من نفس الفئة المضطربين نفسياً، إذ يتميز المستقرون منهم بالطاعة والاجتهاد وحسن السير والسلوك ويمكن إسعادهم بسهولة، إذ يؤثر فيهم الثناء، وفي وسعهم مبادلة الحب بالحب والعطف بالعطف، ولديهم فكرة طيبة عن الحسن والقبيح، وقد يقع البعض منهم في مشاكل كثيرة يسببها لهم من قد يستغلهم ممن لا ضمير له لطاعتهم العمياء ولهفتهم على انجاز ما يطلب منهم أداؤه.

أما المضطربين نفسيا لخطرهم جسيم على المجتمع، ويعزى خطرهم إلى غبائهم ونزعتهم إلى الإجرام.

وإليك بيانا كعينة لبعض الحرف التي قد يصلح لها أفراد هذه الفئة:

العمر العقلي	الحرفة
ثمان سنوات	(حلاق، بستاني، بواب، العناية بالحيوانات والدواجن، عمل السلال، الخدمة في المنازل)
تسع سنوات	(بستاني، نجار سمكري، مساعد ترزي)
عشر سنوات	(مساعد مطبعجي، مساعد كهربائي، لبان، مساعد ترزي، مكوجي، طباخ)
إحدى عشر سنة	(فراش مدرسة ناجح، صاحب محل تجاري صغير، ترزي، عامل بمصنع)

ولما كان التأهيل المهني عاملاً هاماً للحياة المستقرة لأمثال هؤلاء، وجب أن يهتم المشرفون عليهم بمعرفة الإمكانيات المهنية الموجودة في البيئة، وقياس قدرات هؤلاء الأفراد قياساً دقيقاً حتى يستطيعوا التوفيق بين قدراتهم والعمل الذي يدربون عليه.

ويفتقر البلهاء الذين يتراوح معامل ذكائهم ما بين 20- 50 إلى القدرة على العناية أو الانتفاع من التعليم المدرسي، ويفترق هؤلاء فيما بينهم في نموهم الجسماني، فبعضهم ضخم في مظهره، منفر كأقبح المتوهين، وبعضهم جميل الشكل حسن المظهر كأي فرد عادي، ويفشل البلهاء فشلاً تاماً في المدارس العادية، إذ يعجزون عن أداء أبسط العمليات الحسابية، إلا أن بعضهم قد يتمكن من تسمية الألوان المختلفة، ويفهم بعض الأوامر البسيطة التي تلقى عليه وينفذها؛ ويميز ما إذا كان الوقت ليلاً أو نهاراً، صباحاً أو مساءاً، وقد يتمكن بعضهم من قراءة وهجاء بعض الكلمات السهلة المكونة من ثلاث أحرف مثل زرع وكتب، وقد يتعلم جمع وطرح الأعداد البسيطة المكونة من خانة واحدة، ومن الممكن تعليمهم كيف يرتدون ملابسهم بأنفسهم تحت إشراف؛ وكيف يتجنبون التعرض لبعض الأخطار في بيئتهم مثل تجنب الاحتراق مثلا، وبالتمرين يمكن تأهيل بعضهم لبعض الأعمال البسيطة مثل الكنس وتنظيف الأرض والأحذية وغسل الملابس وغير ذلك، وإذا بدئ في تعليم أفراد هذه الفئة عادات النظافة والنظام وآداب السلوك في سن مبكرة تمكنوا من اكتسابها اللهم إلا المنحطين منهم، أما المعتوهين فيتمكن بعضهم من تعلم الاعتماد على النفس في إطعام أنفسهم بأنفسهم كما يتمكنون من ربط الأسماء بالمسميات، وبالإشارة إلى هذه المسميات عند ذكر أسمائها، إلا أن الغالبية منهم تحتاج إلى أن يعني بها كالأطفال، فيساعدون في الأكل وفي تغير ملابسهم، وتكون رعايتهم مستمرة.

ويصحب حالة عادة نقص حركي وإحساسي، وقد يكون التكوين الجسمي مشوها فيبدو الواحد منهم قبيح الشكل، كما يعجز كثير منهم عن تعلم الكلام والمشي ويبدو أنهم لا يدرون ما يدور حولهم.

وخلاصة القول انه يمكنا أن نقرر أن عدداً من ضعاف العقول من فئتي البلهاء والمورون يمكنهم أن يدربوا على بعض الحرف، وأن يعلموا القراءة والكتابة وآداب السلوك الاجتماعية، كما يجب أن نقرر أن أول مرحلة في تربية أفراد هاتين الفئتين هي مساعدة الآباء على تقبل النقص فيهم، إذ كثيرا ما يأبى الآباء

الاعتراف بالنقص في فلذات أكبادهم، فيواصلون السعي إيجاد علاج جسماني أو تربوي إيجاد المستحيل، ولا شك أن فهم الآباء للموقف على حقيقته مما يساعد على تهيئة البيئة المنزلية للطفل، ومما يساعده على أن يتكيف في حدود قدراته، ويرى البعض أن التربية الأولى لضعيف العقل لا تختلف عن التربية الأولى للطفل السوي، غير أنها تتطلب صبراً طويلاً، وفهما لطبيعة النقص الذي يعاني منه الطفل، لذا كان شعور الأم نحو طفلها هو محور ارتكاز الذي تدور حوله عملية تربية، فيجب عليها أن تمنحه من حبها ما تمنحه للطفل السوي.

ويجب أن تتركز عناية الأم على تعليم الطفل المشي والكلام واكتساب عادات النظام والنظافة والاعتماد على النفس في الأكل تبعا لقدراته، على أن تتذكره دائما اختلاف طفلها عن غيره وضرورة بطئه في اكتساب هذه العمليات.

كما يجب أن تتركز عنايتها في تدريبه على السلوك الاجتماعي المرغوب فيه.

كما يجب أن تعمل على أن يتقبل إخوة الطفل أخاهم كواحد منهم وان اختلف عنهم، وأن تهيئ الفرص للطفل ليلعب مع غيره من الأطفال على أن لا يستغل الأطفال ضعفه فيمتهنوه.

ومما لاشك فيه أن البرامج التعليمية والتربوية التي تتفق وقدرات ضعاف العقول تساعد على التحسن، إلا أنها ترفع من مستوى قدراتهم العقلية إلى مرتبة العاديين أبدا.

وقد جربت طرق مختلفة لعلاج هذه الحالات، فقد ثبت مثلا أن علاج المقصوع في سن مبكرة بخلاصة الغدة الدرقية يفيد بعض الأفراد، كما لوحظ أن جرعات من حامض الجلوماتيك glumatic acid ترفع من مستوى القدرة العقلية والتكيف الاجتماعي لبعض ضعاف العقول، وتدل بعض الدراسات على أن العلاج بهذا الحامض يفيد الحالات التي لا تغلب عليها العوامل الوراثية، أي حالات الضعف العقلي الثانوي، إلا أن نتائج هذا العلاج لا زالت تحت البحث.

الانحرافات الجنسية

الانحرافات الجنسية

يؤسفني أن أقرر في مطلع هذا الفصل أن كثيراً من معلوماتنا في هذا الموضوع وغيره من الموضوعات السابقة مستمدة من بحوث عملية أجريت في ثقافات تختلف عن ثقافتنا، ومن ثم قد لا ينطبق بعض نتائجها على الثقافة التي نعيش فيها.

كما يؤسفني أن أقرر أن كثيراً من موضوعات الصحة العقلية- ومنها هذا الموضوع فهو في حاجة إلى البحوث العلمية والإحصائيات الدقيقة على عينات مصرية عربية، إلا أن بعض المتزمتين من رجال التعليم القدامى من الرجعيين واقفون بالمرصاد وعظائم الأمور كل من يحاول أن يطرق سبيل البحث في هذه الموضوعات، وليست الأمر يكون قاصراً على مجرد التهديد والوعيد اللفظي، بل يتعداه إلى الاغتيال المهني والأدبي، كما قد يجد في هذا الموضوع حرجاً في الصراحة العلمية التي قد تهاجم بحجة منافاتها للتقاليد والدعوة إلى التهتك والانحلالية، متناسين أن العلم والدين كلاهما لا حرج فيه.

وفي عرضنا لهذا الموضوع سنبين أولا مراحل تطور النمو الجنسي، وعلاقة هذه المراحل بأنماط الشخصية، ثم نتعرض لما يسمى بالانحرافات الجنسية.

مراحل النمو الجنسي

يرجع الفضل إلى فرويد في بيان أهمية مظاهر الدافع الجنسي في الطفولة، وبيان مراحل نمو الدافع، ويجدر بنا أن نشير إلى أن التقسيم إلى مراحل لا يعني استقلال هذه المراحل وانفصال بعضها عن بعض؛ إذ تتميز كل مرحلة بوجود مظاهر المراحل الأخرى إلى جانب بروز المظاهر الخاصة بهذه المرحلة كما أن الانتقال من مرحلة إلى أخرى تدريجي؛ إذ لا يمكننا أن عند يوم معين بالذات ونقول:

هنا انتهت مرحلة وبدأت مرحلة أخرى كما أن من أهم خصائص النمو التمييز والتكامل، ويقصد بالتميز البروز من الكل الذي يتضمن عناصر المظاهر الأخرى، ويقصد بالتكامل، الوحدة والاتساق والاكتمال، فقد ذكرنا في الانفعالات

مثلا أن الطفل يولد مزودا باستعداد عام للتهيج والاضطراب، وتتميز الانفعالات المختلفة كالخوف والغضب وما إلى ذلك من هذا الاستعداد العام الذي يمثل الكل، كما تتكامل الانفعالات المختلفة وتصبح لها طابعها الخاص:

وقد قسم فرويد تلاميذه مراحل النمو الجنسي إلى المراحل الآتية:

1. المرحلة الفمية الأولى first oral stage
2. المرحلة الفمية الثانية second orad stage
3. المرحلة الشرجية السادية nel sadistic stage
4. المرحلة القضيبية pgallic stage
5. مرحلة الكمون lotent stage
6. مرحلة المراهقة والنضج الجنسي genitaliy and puberty

يميز فرويد والمحللون النفسيون من مدرسته هذه المراحل تبعا لمنطقة الجسم التي تسود غيرها كمصدر لاجتلاب اللذة، وأهم هذه المناطق كما يتبين من التقسيم هي الفم، والشرج، والأعضاء التناسلية، إلا أنه يجب أن نؤكد أنهم حين يتكلمون عن اللذة الجنسية في الطفولة لا يقصدون الشهوة الجنسية كما يعرفها البالغ الناضج، وإنما يقصدون نوعاً من الحاسية واللذة الذاتية العامة التي تقابل اللذة الجنسية عند البالغ، ولكل من هذه المناطق الجنسية وسائلها الخاصة في استثارتها وفي طريقة إشباعها، وسنتكلم الآن عن كل من هذه المراحل.

1. المرحلة الفمية المبكرة

ومركز اللذة في هذه المرحلة هو الفم، فالفم هو سبيل الطفل لإشباع حاجاته، واتصاله بالعالم الخارجي، وتشبه حالة الطفل بعد الرضاعة والشبع منها والاسترخاء الذي يليها، حالة الاسترخاء والراحة التي تلي الانتهاء من العملية الجنسية عند البالغ، ويشعر الطفل عدم انتظام عملية الرضاع والشعور بالطمأنينة

الذي يصاحبها- فأنه قد تثبت- في خبراته الفمية- بالاتحاد مع ما يبتلعه عن طريق الفم.

ومما يلاحظ أن كثير من مظاهر هذه المرحلة يستمر حتى النضج والبلوغ، فالقبلة واللعق والتدخين وشرب الخمر وتعاطي المخدرات كلها فيها لذة طريقها الفم، وفيها استمرار لمظاهر المرحلة الفمية، ويمكننا أن نلخص مصادر اللذة في هذه المرحلة في عملية الابتلاع والشعور بلذة الاتحاد مع ما يبتلعه الفرد.

2. المرحلة الفمية الثانية

وتظهر هذه المرحلة حوالي نهاية العام الأول من ميلاد الطفل حين يبدأ ظهور الأسنان، وتبدأ معها اللذة في العض والقضم وقيام الطفل بدور إيجابي غير سلبي، فبعد أن كان نشاطه قاصراً على عملية المص والإدخال والبلع، أصبح يجد لذة إضافية في قضم الأشياء والتعلق بأسنانه بثدي الأم وجذبه، ويجدر بنا أن نشير هنا إلى أن نمو الأسنان وما يصاحبه من القدرة على القيام بدور إيجابي، تصاحبه أيضا إيجابية في الحواس الأخرى، ففي حاسة البصر مثلا- بعد أن كان الطفل في المرحلة الأولى ينظر ويستقبل الإحساسات البصرية-يصبح قادراً على أن يحدد بصره، ويدير عينه متتبعاً الأجسام المتحركة، كما أن حاسة السمع أصبحت تميز الأصوات وتحدد مكانها وتتبعها بعد أن كانت وظيفتها سلبية قاصرة على الاستقبال، وأصبح في مقدور الطفل أن يمد ذراعيه وأن يقبض بيده على أشياء يريدها عن قصد.

ومن عادات السلوك الاجتماعي التي تغرس بذورها في هذه المرحلة، الرغبة في الأخذ، والرغبة في الحصول على الأشياء التي قد تحول بينها وبين الفرد بعض العقبات.

فإذا ما مرت بالطفل في هذه المرحلة والمرحلة السابقة خبرات غير سارة كالحرمان من العطف والحنان- مما قد يؤثر في مع الطفل أنماط من السلك تتميز بها هذه المرحلة، ويصعب عليه الانتقال إلى المرحلة التي تليها، وتبدأ أعراض ذلك في المشاكل التي تبدو على بعض الأطفال في عملية الرضاع، ويرى "فرويد" أن

انحرافات هذه المرحلة قد تتخذ أحد اتجاهين، الأول انحراف يختص بمنطقة اللذة والثاني انحراف يختص بأنماط السلوك بمرحلة هذه المنطقة، ومن أمثلة انحرافات منطقة اللذة استمرار الطفل حتى البلوغ في اجتلاب اللذة عن طريق الفم وقد ذكرنا أمثلة لهذه الانحرافات كالتهم التدخين وتعاطي المخدرات، أما الانحرافات في أنماط السلوك فتتلخص في الثبات على نمط واحد هو الأخذ لا العطاء مهما كانت سبل هذا الأخذ أو مناطقه الجسمانية.

ويرى المحللون أن الصعاب التي قد تعترض النمو في هذه المرحلة قد تؤدي إلى مشاكل يصعب علاجها بعد ذلك؛ فقد يحدث ألا يفطم الطفل- كما هي العادة قبل أن تظهر أسنانه، ولا تحتمل الأم عض الطفل لثديها، فتثور، وتجذب ثديها منه أو تدفعه عنها، مما يؤدي إلى استثارة غضبه وشعوره بالحرمان من العطف واللذة، وهو عاجز عن التنفيس عن غضبه بعمل إيجابي سوى البكاء، فتوضع في بذور حب القسوة على الغير، وحب الألم من الغير، والصراع بينهما، وتحطيم رابطة الاتحاد السعيد مع الأم فتوضع بذور القلق. ويرى "أريكسون" أن بذور الشعور بالثقة في النفس وفي الغير، وما يصاحب ذلك من إحساس بوجود الخير أو فقدان الثقة في النفس وفي الغير، وما يصاحب ذلك من إحساس بوجود ما يسمى بالشر– توضع في هذه المرحلة.

3. المرحلة الشرجية

ومنطقة اللذة في هذه المرحلة هي فتحت الاست والمستقيم، ولا شك أن اللذة الشرجية كانت موجودة في المرحلتين السابقتين، إلا أنه يبدو أنه في السنة الثانية من العمر تحتل هذه المنطقة مكاناً خاصاً متميزاً في مراحل نمو اللذة الجنسية عند الطفل، وتكون اللذة هنا مصاحبة لعملية الإخراج "التبرز" وتكون قاصرة على مجرد الإخراج في أوائل هذه المرحلة من النمو، وفي أواخرها يؤدي نضج عضلات هذا الجزء من الجسم إلى عمليتين يشعر معها الطفل بالقدرة على السيطرة، هما: عمليتا الإخراج والقبض، وهما تؤديان إلى بدء شعور الطفل بذاته.

ولما كانت بعض الثقافات-مثل ثقافتنا والثقافة الغربية- تعطي أهمية خاصة لهذه العملية، وتحتم تدريب الطفل على التحكم فيها في سن مبكرة، فإن

الطفل يستغل أنماط السلوك المصاحبة لهذه العملية للتعامل مع الغير، فالتبرز في أي مكان في المنزل لا يرضي عنه الوالدان، قد يكون وسيلة يلجأ إليها الطفل لمعاقبتهما والسيطرة عليهما، كما قد يكون الإمساك وسيلة ترمي إلى هذا الهدف.

والتخلص من البراز عملية يضطر إليها، ويشعر معها بأنه يفقد جزءا منه أو جزءا من ذاته، فيصحب عملية إخراجه شعور بفقدان شيء عزيز، وقد يجمد هذا النمط من السلوك في الفرد فيعز عليه العطاء، وليذله الأخذ، فيتحول إلى شخص أناني في معاملاته مع الآخرين، وقد يصبح بخيلاً شحيحاً ينحصر همه كله في الاستحواذ على المال.

وإذا ما كان تمرين الطفل على تنظيم عملية التبرز مشوبا بالقسوة والتعنت، فقد ينكص إلى المرحلة الفمية السابقة، فيمص أصابعه، ويقضم أظافره، أو تكثر مطالبه ورغباته، أو قد يتحول إلى معتد فيستغل البراز كذخيرة يعتدي بها على الوالدين وإرادتهما ليثبت ذاتيته.

وقد يحدث اضطراب بمنطقة اللذة نفسها أو في أنماط السلوك الصاحبة مثل اضطراب القولون، أو تقلص أو ارتخاء عضلات الشرج أو المستقيم، أو قد يشعر الطفل بوهم اضطهادي بأن الجسم ممتلئ بالقاذورات، أو قد يحاول السيطرة على الغير وعلى البيئة بسلوك اعتدائي، كما قد يتحول الفرد إلى شخص تسيطر عليه الأفكار والأفعال الاستحواذية التي سبق شرحها في الأمراض العصابية النفسية، كما قد يؤدي التزمت في تدريب الطفل على هذه العملية إلى تأكيد الشعور بالآثم والعار على حساب الشعور بالعزة والكرامة والذاتية، كما تقوي النزعة إلى السيادية "التلذذ بالقسوة على الغير" أو الماسوكية "الشعور باللذة في أبلام الغير له".

4. المرحلة القضيبية

يصبح القضيب مركز اللذة حوالي السنة الثالثة من العمر لكل من الصبي والصبية، فالبظر في البنت يحل محل القضيب في الولد، واللذة الجنسية في هذه المرحلة لذة ذاتية، أي أنها لا تتجه إلى شيء أو فرد في الخارج، فيجد الطفل لذته في العادة السرية أي اجتلاب اللذة باللعب في أعضائه التناسلية.

ويرى "فرويد" أن عقدة أوديب- ويقصد بها ميل الطفل جنسيا نحو أمه ورغبته في التخلص من أبيه، وميل الفتاة إلى أبيها جنسياً ورغبتها في التخلص من أمها- تتكون في هذه المرحلة، ويصاحبها في الذكر الخوف من فقدان العضو التناسلي فيما يسمى بعقدة الخصي castration complex ويقابلها في الفتاة الغيرة من الولد لوجود قضيب له حرمت هي منه penis envy ويرى فرويد أن عقدت أوديب تنتهي بفقدان الطفل اهتمامه بعضوه التناسلي لعدم نضجه، ولعدم فهمه كافيا لدلالته، ولخوف الطفل من الخصي، وخوفه من أفكاره نحو موت الأب بينما تطول هذه المرحلة مع الفتاة لأنها ليست مهددة بفقدان عضو لا تملكه أصلا كالوالد، ويتميز سلوك الذكر في هذه المرحلة بطابع الاختراق، فالقضيب يرمز إلى القوة وإلى القدرة على عملية الخرق والولوج، فالطفل يجري مخترقا الهواء، وقد يصرخ ويصيح ويستعمل الألفاظ النابية وكلها يخرق الأذن، كما يخترق مجاهل الأماكن التي تدعو إلى حب الاستطلاع، وقد يصادف الطفل في هذه المرحلة رؤية الجماع بين الأب والأم، فيفسر هذه العملية على أنها عملية اعتداء على الأم خاصة وأنها تتم في الظلام، وقد فسر الأصوات المصاحبة لها على أنها شعور بالألم، ولا تختلف البنت عن الولد في ذلك إلا في فقدانها للقضيب، فبينما يرمز القضيب عند الولد للقوة، كما يرمز انتصابه الرجولة وما يدور حولها من خيال، تفقد البنت هذا الرمز والخيالات التي تدور حوله، فتتحول تدريجيا إلى دور الأنثى التي تؤكد لها الثقافة التي تعيش فيها، ومن مظاهر هذا الدور الخضوع والاستسلام، أو محاولة الأخذ والطلب والاحتفاظ بما تأخذ والعناد وما شابه ذلك، وتقوى عند الولد في هذه المرحلة نزعات قد تستمر معه، مثل حب المغامرة والتنافس والقدرة على الابتكار.

والمشاكل المصاحبة للنمو في هذه المرحلة والتي قد تؤدي إلى ثبات بعض مظاهر أنماط السلوك بهبد المرحلة بهذه المرحلة متعددة، إذ قد لا يمر الطفل بسلام وتثبت معه عقدة "أوديب" وعقدة "الخصى" فخوف بعض الرجال من الجماع أو الزواج قد يكون خوفاً لا شعورياً من فقدان العضو التناسلي في رحم المرأة، كما أن منظر العضو التناسلي للمرأة واختلافه عن العضو التناسلي للرجل قد يكون مثيراً لعقدة الخصي وخشية الرجل من أن يكون مصيره كمصيرها، ومن مظاهرها أيضا استحواذ فكرة صغر العضو التناسلي على الفرد مما يخالف الواقع، فكثير من

الشباب يعتقد دون حق في صغر عضوه التناسلي، وقد يكون هذا راجعا إلى رؤيته في الصغر لعضو تناسلي لرجل ناضج في الوقت الذي كان فيه عضوه التناسلي صغيراً لم ينضج بعد، كما أن الخنوثة في بعض الرجال قد تكون حيلة هروبية لا شعورية بأنه مثل النساء ولا داعي لعقابه بالخصي، كما أن الثبات على العادة السرية كمصدر وحيد لاشتقاق اللذة الجنسية وعشق الذات من مظاهر عدم النضج والثبات على هذه المرحلة.

5. مرحلة الكمون

وتستمر هذه المرحلة ما بين السادسة أو السابعة حتى المراهقة، وفيها يخمد الدافع الجنسي وتقل حدته، فلا يظهر في سلوك الطفل ما قد يميز الدافع الجنسي عنده، ويميل الأولاد إلى اللعب بأولاد من جنسهم كما تميل الفتيات إلى اللعب مع بنات مثلهن، والميل الجنسي لأفراد من نفس الجنس مما تتميز به هذه المرحلة.

دور المراهقة والنضج الجنسي

يؤدي التغير الجسماني ونشاط الغدد التناسلية في سن المراهقة إلى أن يبحث المراهق عن هدف يشبع حاجته الجنسية، ويرى فرويد أن التعلق بالوالدين واتجاه الدافع الجنسي نحوهما يظهر ثانية في بداية هذه المرحلة؛ إلا أن هذا لا يستمر طويلا بحكم التقاليد التي تحول دون إشباع هذا الدافع مع المحارم، فيستمر المراهق في سعيه حتى يجد من يشبع هذه الحاجة معه، وهو عادة فرد من الجنس الآخر، اللهم إلا إذا كان هناك جمود على مرحلة من المراحل السابقة أو خبرات غير سارة تؤدي إلى النكوص إلى إحدى هذه المراحل، ويتخذ الشاب في هذه المرحلة طريقة نحو الرجولة، كما تتخذ الفتاة طريقها نحو الأنوثة الكاملة مدركة لأهمية عضوها التناسلي في عملية الإخصاب والإنتاج.

ولقد وجهت انتقادات عدة إلى نظرية فرويد وإلى مراحل النمو الجنسي، فيري المحللون المحدثون ومنهم كلارا تومسون clara Thompson أن الخطأ في نظرية فرويد يمكن تلخيصه فيما يأتي:

1. أنه عز من التطور الجنسي إلى تطور بيولوجي غريزي، بينما بعض هذه المراحل تعزي إلى الثقافة الغربية.

2. كما فرويد أعطى معنى جنسيا لكل تطور بيولوجي، وفي رأيهم أن بعض العوامل البيولوجية ما هي إلا عناصر هامة في عملية النمو، وليس من الضروري أن يكون لها معنى جنسي؛ فإذا نظرنا إلى مراحل النمو السابقة في ضوء هذين الاعتبارين وجدنا أن فرويد قد لخص تلخيصاً جيداً، مبنياً على الملاحظة العملية المباشرة مراحل النمو في الثقافة الغربية؛ فالمرحلة الفمية تقررها عوامل بيولوجية، فانضج الأعصاب في المخ عند الولادة هي الأعصاب التي تتحكم في منطقة الفم.

ولا شك في أن الطفل يتصل بعالمه الخارجي ويختبره ويفهمه عن طريق فمه؛ لذا يتشكك الناقدون في أن اللذة الذاتية عامل أساسي في نشاط الفم؛ إذ يبدون أن الطفل يتصل بالعالم الخارجي عن طريق فمه، لأنه العضو الوحيد الذي يساعده على ذلك في هذه المرحلة، فهذه المرحلة تعزي إلى نمو جسماني، وليست إلى لذة ذاتية، فضلا عن العالم الخارجي الذي يتصل به عن طريق فمه يختلف من طفل إلى طفل بحكم اختلاف الثقافات.

لذا كانت خبرات الأطفال عن طريق هذا العضو مختلفة، مما يؤدي إلى اختلاف شخصياتهم، إذ تختلف الثقافات فيما بينها في طريقة الرضاعة وفي مدتها، فعلى الرغم من وجود أساس عضوي في هذه المرحلة فإن الطفل يتأثر إلى حد كبير بالعوامل الثقافية التي تسود بيئته.

فإذا ما انتقلنا إلي المرحلة الشرجية وجدنا أن العوامل الثقافية أيضا أثراً كبيرا، فلا شك أن القدرة على التحكم في عضلات المستقيم والشرج تتوقف على النمو الجسماني العصبي للطفل، إلا أن الثقافات المختلفة تختلف أيضا في طرقها في تنظيم هذه العملية وفي الموعد الذي يبدأ فيه تنظيمها، وما وصفه فرويد من مميزات هذه المرحلة ينطبق على الثقافات الغربية وما يماثلها من الثقافات، ولا ينطبق على غيرها مما يختلف عنها في هذه الناحية، إذن فالأهمية هنا ليست اللذة التي يجتلبها الطفل من عمليتي الإخراج والقبض، ولكن الأهمية للكفاح الذي

يدخل فيه الطفل مع والديه لتنظيم هذه العملية؛ إذ يرغب الطفل في التحرر من القيود، ولأول مرة في حياته تتعارض رغباته مع رغبة الوالدين مما يؤدي إلى التأثير على شخصيته؛ فقد يجد الطفل فيما يكتشفه من لذة في السيطرة على البراز عزاء له يساعده على التوفيق بين إرادته ورغبته والديه، كما تتشكك كلارا تومسون في أسبقية المرحلة الشرجية على المرحلة القضيبية؛ إذ ثبت أن الأعصاب التي تتحكم في كل من الشرج والقضيب تنضج في وقت واحد، وهي لا ترى سببا وجيها لأن يهتم الطفل بشرجه قبل قضيبه اللهم إلا إذا كانت الثقافة تدعو إلى ذلك، فقد تكون ثمة ثقافة أخرى يكون السبق فيها للمرحلة القضيبية.

ولا شك أن هناك أساساً عضوياً للمرحلة القضيبية، إلا أن الطفل لا يبدي اهتماما بعضو التناسلي حتى يتمكن من التحكم فيه، فيحاول حينئذ اكتشاف ما يمكنه أن يفعل بهذا العضو وما يختلف فيه البنون عن البنات، فيكتشف اللذة الحسية عن طريق لمسه لهذا العضو، وهذا الاكتشاف ما هو واحد من عدة اكتشافات يقع عليها الطفل، وما حسد البنت للولد إلا لقدرته على إتيان أعمال به تعجز هي عن القيام بها؛ إذ يتمكن الطفل من قذف البول إلى أعلى وإلى مسافة بعيدة يوجهه وجهات مختلفة مما تعجز هي عنه، ويؤدي هذا لشعورها بعدم المساواة - تبعا لمعايير الأطفال- وقد يؤدي إلى شعورها بالنقص في المستقبل في نواح أخرى، ولاشك أن لنظرة الوالدين أثرا في ذلك؛ إذ يؤدي اكتشاف الطفل للذة في لمسه العضو التناسلي إلى استثارة اهتمام الأبوين واعتراضهما، كما أن الخوف من الخصي الذي تكلم عنه فرويد قد يكون مثارة غضب الآباء من لعب الطفل بأعضائه التناسلية وتهديده إياه بقطع هذا العضو أو غيره، وليس هناك من داع للاعتقاد بأن طفلا آخر لم يعامله أبواه هذه المعاملة سيوجد عنده حتما هذا الخوف وهذه العقدة.

كما أن عقدت أوديب ليست عامة في كل الثقافات؛ إذ يبدو أنها قاصرة على الثقافات التي تحتم تقاليدها وجود زوجة واحدة، وتتكون في الأسرات الصغيرة العدد، فلا يحتك الطفل في معاملاته بغير الأم والأب، وليس هناك ما يدعو إلى الاعتقاد بأن تعلق الطفل بأحد والديه راجع إلى أسباب جنسية، اللهم إلا إذا حاول الآباء أنفسهم استغلال الطفل لإشباع العامل الجنسي بدافع لا شعوري؛ فقد ذكرنا

أن الطفل يحاول اكتشاف ما قد يفعله بهذا العضو، واحتكاك الطفل بأحد الوالدين عن طريق الضم والتقبيل يؤدي إلي اجتلاب الطفل للذة عن طريق هذا العضو، ويتوقف تكون هذه العقدة على شعور الأبوين نحو عاطفة الطفل تجاههما؛ فقد لا يسترعى هذا انتباههما ويمر على أنه أمر عادي، وقد يحدث العكس، مما يؤدي إلى تثبيت هذه النزعة في الطفل.

إلا أن هذا النقد لا ينتقص من أهمية نظرية فرويد؛ فلا شك أن مراحلها تنطبق على مراحل النمو الجنسي في الثقافة الغربية والثقافات المماثلة، ويتشكك المحللون في اللذة المصاحبة لكل مرحلة من المراحل، ويرون أن المشكلة تنحصر في العلاقات الإنسانية بين الطفل وبين والديه واختلافهما وتنوعها في كل مرحلة منها، ويرجع الفضل إلى فرويد في بيان أن الطفل المدلل يجد لذة في جسمه ووظائفه المختلفة، وقد يعكف الطفل علي هذه اللذة التي تدور حول نفسه إذا ما كان تعسا في حياته.

ذكرنا فيما سبق أن الانتقال من مرحلة إلى مرحلة لا يعني زوال مظاهر المرحلة السابقة؛ بل تستمر هذه المظاهر جنباً إلى جنب مع مظاهر المرحلة التي انتقل إليها الطفل إلا أن الاضطراب في النمو قد يؤدي إلى الجمود في مرحلة دون الانتقال إلى المرحلة التي تليها، كما يؤدي إلى بروز مظاهر المرحلة السابقة، فإذا ما صادف الطفل صعابا في مرحلة من المراحل نكص إلى المرحلة سابقة كان يشعر فيها بالأمن والاستقرار، والجمود والنكوص يكمل بعضها البعض، ويشبههما فرويد بالجيش الذي يتقدم في أرض الأعداء تاركاً خلفه فيالق لاحتلال المواقع التي فتحها، فكلما كانت الفيالق المتروكة قوية ضعفت قوة الجيش المتقدم، فإذا ما صادف الجيش مقاومة تقهقر إلى مراكزه القوية التي تركها خلفه، وهكذا كلما كان الجمود على مرحلة من المراحل قوياً سهل النكوص إلى هذه المرحلة والعوامل التي تؤدي إلى الجمود هي:

1. الإشباع الزائد في مرحلة من المراحل يجعل من الصعب التخلي عن هذه المرحلة، فإذا ما صادف الفرد صعابا بعد انتقاله منه شعر بالحنين إلى المرحلة التي سعد فيها، ونكص إليها.

2. الشعور بالإحباط في مرحلة من المراحل يعوق الفرد عن التقدم إلى المرحلة التالية، فإذا أدى الإحباط إلى الكبت انفصل الدافع عن بقية الشخصية وعجز عن التعاون معها والنمو، ويظل هذا الدافع المكبوت عند المرحلة التي كبت فيها، ولا يستطيع التحرر منها.

3. ومما يؤدي إلى الجمود التغير المفاجئ من حالة سعادة وإشباع إلى حالة إحباط وتعاسة.

وفي الانحرافات الجنسية نكوص إلى مراحل التطور الجنسي في الطفولة وجمود عليها: وقد بيننا أن الانحراف قد يكون في الهدف الذي يشبع الدافع الجنسي، أو منطقة الجسم التي يجتلب منها اللذة، وليس هناك أساس علمي سليم للزعيم الذي يقول بأن الانحرافات الجنسية موروثة أو متوقعة على التكوين الجسماني دائما، وما يسمى بالانحرافات الجنسية ليس إلا خبرات تمر بحياة كل فرد في الواقع أو الخيال، إلا أنها تكون النمط السائد لبعض الأفراد ممن ينتعون بالانحراف أو الشذوذ.

وما دامت الانحرافات الجنسية ليست إلا نكوصا إلى مرحلة من مراحل النمو في الطفولة والجمود عليها، فكل فرد عرضه لهذه الانحرافات بحكم مروره في نموه بهذه المراحل، وتتكون الانحرافات لمصادفته خبرات جنسية قاسية أدت به إلى النكوص إلى مراحل الطفولة، والقاعدة في التحليل النفسي هي أن الفرد الذي ينكص إلى مرحلة جنسية من الطفولة يعتبر منحرفاً جنسياً، أما المنحرفون الذين يلجئون إلى حيل دفاعية أخرى بعد نكوصهم فيعتبرون مرضي بالعصاب النفسي، ومما لا شك فيه أن هناك بعض المنحرفين جنسيا ممن تنطبق عليهم هذه القاعدة، وهؤلاء يتميز سلوكهم بالطفلية، لا في الناحية الجنسية فقط، ولكن في كل أنماطه؛ غير أن هناك من المنحرفين جنسيا من لا توجد لديهم سوى طريقة واحدة لإشباع الدافع الجنسي؛ إذ تتركز عندهم الطاقة الجنسية في اتجاه واحد يتصارع مع الاتجاه العادي الذي يقوم ضده عائق ما، وتكون العملية الجنسية المنحرفة وسيلة للتغلب على هذا العائق، وكان فرويد يرى أن المنحرفين لا يعانون من الصراع النفسي أو الكبت، لأنهم ينفسون عن الدافع الجنسي ويجدون سبيلا لتحقيق اللذة، فليس هناك من حاجة إلى تحليلهم نفسيا، لأن التحليل لن يجدي معهم إلا أن

الخبرة التي استمدها المحللون من الحالات التي وردي إليهم، أثبتت أن المنحرفين جنسيا مثلهم كمثل المرضى بالعصاب النفسي يعانون من الكبت، فعندهم عقدة أوديب والقلق من الخصي.

والفرق بين العصاب النفسي والانحراف الجنسي أن العصاب النفسي ليست مشبعة للدافع الجنسي، بينما تعتبر من عناصر الجنسية الطفلية في الانحراف؛ وبينما يعاني المريض بالعصاب النفسي من القلق الناتج عن الخوف من فقدان الحب والقلق الناتج عن الخوف من التعبير عن الانفعالات الذاتية، نجد أن المنحرف جنسيا لا يعاني من مثل هذه الأنواع من القلق.

ويرى كنزي الذي درس السلوك الجنسي للرجل والمرأة دراسة مستفيضة في أمريكا أن الانحرافات لا تعني اضطراب أصحابها نفسيا أو مرضهم بمرض عصاب نفسي أو مرض عقلي، فكثير منهم يتكيف اجتماعيا، كما أن الانحرافات ليست أنماطا من السلوك منفصلا بعضها عن بعض، وليست الفئات المنحرفة جنسيا فئات مختلفة، إنما الانحرافات أنماط من السلوك متدرجة أي تختلف في درجتها، ويمكن ترتيبها تنازلياً أو تصاعدياً تبعاً للدرجة، وهو لا يرى تسميتها بالانحرافات، بل يرى الاستعاضة عن ذلك بتسميتها بالسلوك النادر، أو السلوك الأكثر شيوعاً، فإذا كان السلوك الجنسي الأكثر شيوعاً هو ميل الرجل للمرأة، والأقل شيوعاً هو ميل الرجل لرجل مثله فلا يعني هذا أن الاستعداد لذلك غير موجود في كل الأفراد.

المراجع العربية والأجنبية

المراجع العربية:

1. عبد العزيز القوصي: (1975) أسس الصحة النفسية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
2. سعدية محمد بهادر: (1996) برامج أطفال ما قبل المدرسة، ط2، الانجلو، القاهرة.
3. جابر عبد الحميد جابر: (1994) علم النفس التربوي، ط3، دار النهضة العربية، القاهرة.
4. علاء الدين كفافي: (1997) علم النفس الارتقائي، مؤسسة الأصالة، القاهرة.
5. فرج عبد القادر طه: (1998) أصول علم النفس الحديث، ط3، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، القاهرة.
6. آمال صادق وفؤاد أبو حطب: (1999) نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين، ط 4، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
7. فؤاد البهي السيد: (1998) الأسس النفسية للنمو، من الطفولة إلى الشيخوخة، ط 4، دار الفكر العربي، القاهرة.

المراجع الأجنبية:

1. Ibrahim B. Syed PhD, "Islamic Medicine
2. (Omar Khaleefa) Summer 1999.
3. Bradley Steffens (2006)
4. Wilhelm Maximilian Wundt
5. The Principles of Psychology (1890), with introduction by George A. Miller, Harvard University Press, 1983 paperback ‹ISBN0-70625-674-0)combined edition, 1328 pages)
6. Karl Popper, Conjectures and Refutations, London
7. Such Neuro-psychoanalytic researchers include the following
8. Skinner, B.F. (1974) .About Behaviorism. New York
9. Schlinger, H.D. (2008). The long good-bye: why B.F .Skinner's Verbal Behavior is alive and well on the 50th anniversary of its publication.
10. Rowan, John. (2001).
11. Bugental, J. (1964). The Third Force in Psychology .
12. Hergenhahn BR (2005) .An introduction to the history of psychology . Belmont, CA, USA: Thomson Wadsworth .pp. 523–532 .
13. Hergenhahn BR (2005). An introduction to the history of psychology . Belmont, CA, USA: Thomson Wadsworth. pp. 529 .
14. Frankl VE (1984) .Man's search for meaning (rev .Ed.) .New York, NY, USA: Washington Square Press. pp. 86 .
15. Hergenhahn BR (2005) .An introduction to the history of psychology . Belmont, CA, USA: Thomson Wadsworth. pp. 528–536.
16. Hergenhahn BR (2005) .An introduction to the history of psychology . Belmont, CA, USA: Thomson Wadsworth. pp. 546–547.
17. Chomsky, N. A. (1959).

18. Bandura, A. (1973) .Aggression
19. Aidman, Eugene, Galanis ،George, Manton, Jeremy, Vozzo, Armando and Bonner, Michael(2002)'Evaluating human systems in military training',Australian Journal of Psychology,54
20. Wozniak, R. H. (1999) .Introduction to memory
21. Richard Frankel, Timothy Quill, Susan McDaniel (2003 .(The Biopsychosocial Approach: Past, Present, Future .Boydell & Brewer . ISBN 9781580461023 ،1580461026 .
22. Brain ،Christine. (2002)
23. Leichsenring, Falk & Leibing, Eric. (2003)
24. Reisner, Andrew. (2005)
25. Fox DR, Prilleltensky I, Austin S (Eds.) (2009) ritical psychology: An introduction (2nd ed .(.London, UK: Sage Publications. pp. 3-19 .
26. Fox DR, Prilleltensky I, Austin S (Eds.) (2009)Critical psychology: An introduction (2nd ed .(.London, UK: Sage Publications. p. 3 .
27. Fox DR, Prilleltensky I, Austin S (Eds.) (2009)Critical psychology: An introduction (2nd ed .(.London, UK: Sage Publications. pp. 7-8 .
28. Fox DR, Prilleltensky I, Austin S (Eds.) (2009 .Critical psychology: An introduction (2nd ed .(.London, UK: Sage Publications. p. 8 .
29. Fox DR, Prilleltensky I, Austin S (Eds.) (2009)Critical psychology: An introduction (2nd ed .(.London, UK: Sage Publications. pp. 5-8 .
30. Fox DR, Prilleltensky I, Austin S (Eds.) (2009)Critical psychology: An introduction (2nd ed ..London, UK: Sage Publications. p. 16 .
31. Aunger ،R (2002 .(The electric meme: A new theory of how we think .New York, NY ،USA: Simon & Schuster. pp. 3 . ISBN http://dennisfox.net/papers/commons.html
32. Katz B.(2008)
33. Myers (2004). Motivation and work .
34. Carver, C & ،.Scheier, M. (2004). Perspectives on Personality (5th ed.). Boston
35. National Association of School Psychologists .Retrieved June 1 .
36. Urie Bronfenbrenner. (1979)
37. Fox DR, Prilleltensky I, Austin S (Eds.) (2009)ritical psychology: An introduction (2nd ed)
38. London, UK: Sage Publications. pp. 14-16 .
39. Fox DR, Prilleltensky I, Austin S (Eds.) (2009)Critical psychology: An introduction (2nd ed .(.London, UK: Sage Publications. p.10 .
40. Fox DR, Prilleltensky I, Austin S (Eds.) ،(2009) Critical psychology: An introduction (2nd ed.). London, UK: Sage Publications. p. 13 .
41. Paths to Happiness Survey - happiness study .Retrieved June 1 ،2008 .[[
42. Ron Sun, (2008). The Cambridge Handbook of Computational Psychology. Cambridge University Press, New York. 2008 .
43. Ncabr.Org: About Biomedical Research: Faq .Retrieved
44. Gregg Henriques
45. Cohen, J. (1994)
46. Elliot, Robert. (1998 .(Editor's Introduction
47. Beyerstein, B. L. (2001). Fringe psychotherapies
48. SRMHP: Our Raison d'Être .Retrieved 2008-07-01 .
49. Neuringer ،A.

علم نفس الطفولة





دار المستقبل ... للنشر والتوزيع
عمان - وسط البلد ...
تلفاكس ...
ص.ب 184248 عمان 11118 الاردن
info.daralmostaqbal@yahoo.com
مختصون بإنتاج الكتاب الجامعي



9 789957 821906



دار البداية ناشرون وموزعون
عمان - وسط البلد
هاتف: 4640679 6 962+ تلفاكس: 4640597 6 962+
ص.ب 510336 عمان 11151 الأردن
Info.daralbedayah@yahoo.com
خبراء الكتاب الاكاديمي